

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Серия: Педагогика и психология
58 (1)**

Сборник научных трудов

**Ялта
2018**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 28 марта 2018 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 1. – 380 с.

Главный редактор:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Редакционная коллегия:

Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т. П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Шерайзина Р. М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И. А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т. С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области "Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина" (г. Санкт-Петербург);

Штец А. А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В. И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Егорова Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Чёрный Е. В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В. В., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Бура Л. В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Андреев А. С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Савенков А. И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А. В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И. В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И. В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И. П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

Учредитель:

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13–6518).

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2018 г.

Все права защищены.

УДК: 378.1

доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов

и воспитателей дошкольных учреждений Аббасова Левиза Иловича

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятий «образовательная среда», «инновационная образовательная среда». В работе рассмотрена проблема подготовки будущих воспитателей к проектированию инновационной образовательной среды в психолого-педагогической литературе, в частности относительно ее формирования в системе начального образования. В статье раскрыты подходы, условия формирования подготовки будущих воспитателей к проектированию инновационной образовательной среды в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образовательная среда, инновационная образовательная среда, проектирование, воспитатель, проектирование инновационной образовательной среды, профессиональная деятельность, дошкольная образовательная организация.

Annotation. The article deals with the essence of the concepts of "educational environment", "innovative learning environment." The paper considers the problem of preparing future teachers to design innovative educational environment in psychological and pedagogical literature, in particular with respect to its formation in primary education. The article deals with approaches, conditions for the formation of training future teachers to design innovative educational environment in their professional activities.

Keywords: educational environment, an innovative educational environment, design, teacher, design of innovative educational environment, professional activity, preschool educational organization.

Введение. Модернизация образовательного процесса в современной дошкольной образовательной организации, настоятельно требует углубления теоретической и практико-ориентированной подготовки педагогов ДОО. Теоретическая подготовка обучающихся должна быть ориентирована на выпуск высокообразованных, мотивированных специалистов, владеющих как общими, так и профессиональными компетенциями. Реформа образования, начальной ступенью которой является дошкольное воспитание, актуализирует проблему ретроспективы становления и развития системы подготовки педагогических кадров для дошкольных учреждений, как в целом, так и в отдельных ее регионах. Успех преобразований во многом зависит от использования всего лучшего и ценного, созданного в государстве в предыдущие десятилетия.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является исследование проблемы подготовки будущих воспитателей к проектированию инновационной образовательной среды, выделены подходы, условия и принципы профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. В современных педагогических исследованиях проблема подготовки будущих воспитателей к проектированию инновационной образовательной среды рассматривается разносторонне. Различные аспекты эффективной организации образовательного процесса на инновационной основе в системе непрерывной подготовки специалистов в целом рассмотрены и проанализированы широким кругом исследователей.

Для научного базиса нашего исследования приведем уточнения таких понятий как «образовательная среда» и «инновационная образовательная среда». Образовательная среда выступает функциональным и пространственным объединением субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи, которое может рассматриваться как модель социокультурного пространства, где происходит становление личности [6, с. 8].

Объединяя субъективный и объективный взгляды на «образовательная среда» – это совокупность природных, физических и социальных объектов и субъектов, которые влияют на формирование студента, на его творческий, профессиональный и личный развитие, способствуют становлению межсубъектных взаимодействий и личностно ориентированных педагогических коммуникаций в образовательном процессе, обеспечивают условия комфортной жизнедеятельности студента в учебном заведении и за его пределами. Эта среда составляет поле воздействий на ребенка: педагогических, воспитательных, образовательных, профессиональных, социокультурных» [8].

Инновационная образовательная среда является «синтез основополагающих факторов развития личности – среды жизнедеятельности, воспитания, самообразования и самовоспитания, направленных на реализацию творческого потенциала обучаемого. Такая среда представляет собой комплексную форму функционирования и реализации основополагающих принципов инновационной педагогики и является единым образовательным пространством учебного заведения, позволяющим кооперировать усилия всех заинтересованных субъектов и объектов в качественной подготовке будущих специалистов» [1].

Формирование инновационной среды направлено на развитие инновационного потенциала, на развитие инновационной активности личности как основного критерия готовности к инновационной деятельности в профессиональной сфере. Повышение качества подготовки будущих воспитателей требует научно обоснованного подхода к выбору оптимальных вариантов построения учебно-воспитательного процесса. Методологическими основами подготовки будущих воспитателей к проектированию инновационной образовательной среды есть подходы: системный; индивидуально-дифференцированный; деятельностный; компетентностный.

Определенным в формировании теоретико-методологических основ профессиональной готовности есть системный подход, который широко представлен в исследованиях И. В. Блауберга, В. А. Лугового, В. А. Семиченка, Е. Г. Юдина. Системный метод научного познания и преобразования мира предусматривает: рассматривание объекта теоретической и практической деятельности как системы, то есть как отдельного множества взаимодействующих элементов; обозначение состава, структуры и организации

элементов и частей системы, нахождение существенных взаимодействий между ними; обозначение внешних связей отделение среди них главных; обозначение функции системы и ее роли среди других систем; анализ структуры и функций системы; в-шестых, обозначение на ней основных закономерностей и тенденций развития системы [6].

Индивидуально-дифференцированный подход, считает И. Д. Бех, направлен на осознание студентами себя как личности, на его свободное самовыражение. Индивидуально-дифференцированный подход предусматривает, что в центре обучения находится студент как личность, а уже выходя с уровня его знаний, умений и навыков, преподаватель определяет задания занятий и направляет свой образовательный процесс развития его личности [4].

Деятельностный подход предполагает понимание психологической готовности к деятельности, способу и решению условий развития личности; требует специальных условий, направленных на подбор и организацию деятельности студента. Активизацию и перемещение его в позицию субъекта познания, труда и общения, что предусматривает формирование умений определения цели, планирования деятельности, организовать, выполнять, контролировать ее, анализировать и оценивать ее результаты.

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Надо отметить, что, подчеркивая деятельностную природу компетентности педагога, считают, что она отражает не только и не столько предметные знания, но и прежде всего процедурные и ценностно-смысловые знания. Компетентность выступает в качестве понятия, связанного с содержанием области будущей профессиональной деятельности. Можно выделить условно три блока компетенций, которые необходимы молодому специалисту для успешного осуществления воспитательной деятельности в образовательном учреждении. В первый блок следует включить теоретические знания, знание систем и теории воспитания, психологической структуры личности, знание проблем формирования ее мотивационной сферы, содержания обучения, направленного на развитие педагогических способностей. Теоретические знания наиболее полно реализуются через методическую функцию воспитательной деятельности. Именно с этой функцией связано достижение наиболее высоких результатов в профессиональной деятельности педагога.

Метод моделирования основывается на функции воссоздания качеств и отношений предметов и процессов в ходе осуществления исследования. Оригинальные предметы и процессы замещаются моделью, причем выбирают те отношения и взаимосвязи объекта, что выступают без посредственно предметом исследования.

В подготовке будущего воспитателя дошкольной образовательной организации профессиональная деятельность имеет высокие требования к комплексу психолого-педагогических качеств воспитателя, с учетом данными требованиями в процессе подготовки в образовательных организациях высшей школы будущих воспитателей играет важную роль в дальнейшей профессиональной деятельности обучающихся.

Образовательная организация высшей школы должна обеспечить подготовку будущего воспитателя в соответствии с требованиями современности, способного к творческой реализации различных образовательных задач и программ, формирование активной, креативной, компетентной, самодостаточной личности. Выполнению этой задачи подчинена вся система подготовки специалистов в образовательной организации высшей школы, что формирует профессионализм педагога в области дошкольного образования. Качество профессиональной подготовки специалистов зависит от степени обоснованности трех основных моментов: цели обучения, содержание обучения и принципов организации учебно-воспитательного процесса.

В соответствии с требованиями современного общества специалист должен иметь высокий уровень профессиональной подготовки гуманистические убеждения, ориентированные на общечеловеческие ценности. Специалист должен сочетать широкую фундаментальную и практическую подготовку в совершенстве владеть своей профессией, уметь на практике применять полученные знания, владеть педагогическим инструментарием и методами работы педагога дошкольной образовательной организации. Целью подготовки будущего воспитателя к проектированию образовательной среды, можно предложить язык знаний и умений.

Воспитатель в профессиональной деятельности должен овладеть, прежде всего, системой умений, связанных с проектированием цикла обучения: конструктивным описанием целей обучения; расчета показателей, с которыми необходимо сформировать у обучающихся заданные виды деятельности, подбором упражнений, адекватных этим показателям; выбором методов и определением их последовательности; определением параметров, по которым необходимо получить информацию о ходе усвоения, и многим другими.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы были выявлены теоретические основы подготовки будущих воспитателей к проектированию инновационной образовательной среды, что позволило сконструировать модель подготовки будущего воспитателя к проектированию инновационной образовательной среды. Ориентиром при подготовке будущих воспитателей являются принципы организации инновационной деятельности, обоснованные в концепции развития образовательной организации: сочетания традиционного и инновационного в организации педагогического процесса, который отражается в следующих требованиях; развития инновационной среды предполагает формирование в дошкольной образовательной организации норм отношений, стимулирующих инновационную деятельность всех участников образовательно-воспитательного процесса; педагогического сопровождения реализации инновационного развития профессионально-педагогического потенциала компетентности педагогов предполагает; сохранения и развития творческой доминанты в педагогическом процессе отражается в следующих требованиях; развития творческой самостоятельности педагога.

Потребность в определении оптимальных педагогических условий, выделение профессиональных способностей, которые требует современный воспитатель, для подготовки к проектированию инновационной образовательной среды обострилась в течение последних лет. Это, в свою очередь, требует выделения и теоретического обоснования педагогических способностей будущих воспитателей к проектированию инновационной образовательной среды.

В результате анализа педагогических условий наиболее значимыми, существенно влияющими на эффективность подготовки будущего воспитателя к проектированию инновационной образовательной среды являются следующие педагогические условия: непрерывность процесса подготовки педагога-воспитателя;

наличие творчески работающих преподавателей вуза; формирование мотивационно-ценностных ориентации молодых специалистов на воспитательную деятельность; организационное стимулирование активной субъектной позиции студентов в воспитательном процессе в образовательном учреждении; личная заинтересованность студентов к будущей профессии [3]. Для эффективного осуществления подготовки будущего воспитателя к проектированию инновационной образовательной среды следует формировать у него теоретические, методические и практические умения и их формирование должно осуществляться с учетом выше указанных педагогических условий.

Кроме того, проблемность выражается в противоречии и личностного характера: между известными или сложившимися формами поведения будущего воспитателя как личности с теми реальными требованиями, которые предъявляет ему реальная ситуация. В решении данных проблем происходит самостоятельное преодоление возникшего противоречия между интеллектуальными и личностными стереотипами и требованиями инновационных технологий. Самостоятельное преодоление этого противоречия выступает в итоге как открытие нововведения и одновременно как интеллектуальное и личностное развитие.

Выводы. Таким образом, проблема профессиональной подготовки профессионализм воспитателя к проектированию инновационной образовательной среды заключается, прежде всего, в глубоком осознании значения периода детства в жизни человека. Высшей формой подготовки будущего воспитателя является профессиональное мастерство в проектировании инновационной образовательной среды дошкольной образовательной организации. Особенности проектирование инновационной образовательной среды в подготовке специалиста характерны стадии теоретического освоения педагогических инноваций, стадии овладения педагогическими инновациями, уровень включенности будущих воспитателей к проектированию инновационной образовательной среды определяется профессионально-педагогической компетентностью и личностной потребностью воспитателя в этой деятельности, его профессиональными интересами.

Литература:

1. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с. URL: http://window.edu.ru/resource/025/24025/files/book_10.pdf (дата обращения: 15.01.2017).
2. Алексеев Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательной системы // Проектирование в образовании: проблемы. Поиски, решения. М.,1994. С. 36-58.
3. Белая К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Методическое пособие // К. Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 161 с.
4. Бех, І. Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності. -Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/87/1/03bidpnd.rtf> (дата обращения: 12.01.2017).
5. Горбунова Н. В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2015. Вып. 46. Ч. 1. С. 223–229
6. Луков В.А. Социальное проектирование: Учебное пособие. М., 2007
7. Слостенін, В. А. Педагогика: інноваційна діяльність / В. А. Слостенін, Л. С. Подымова. - М.: Магістр, 2003. - 308 с.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 371

аспирант Александр Александр Петрович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧАСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность изучения становления и развития частного образования с целью выявления положительного исторического опыта и применения его в современных условиях.

Ключевые слова: частное образование, частное образовательное учреждение, образовательная система, специфика развития частного образования.

Annotation. The article examines the relevance of studying the formation and development of private education in order to identify positive historical experience and its application in modern conditions.

Keywords: private education, private educational institution, educational system, specificity of the development of private education.

Введение. Происходящее в Российской Федерации общественное развитие, формирование нового открытого демократического общества, и его интеграция в мировое и европейское культурно-образовательное пространство привели к активному увеличению инноваций в педагогической концепции и практике, одной из которых представляет частное образование. На сегодняшний день концепция развития образования определяется отказом от директивного государственного управления. Это вызывает необходимость исследования становления частных учебных заведений в процессах образовательного реформирования и их место в государственной системе образования.

В условиях расширения спектра образовательных услуг и сокращения государственного финансирования образования, которое происходит во всех странах, заинтересованность общества и науки к такому сегменту системы образования как частное образование увеличивается.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в осуществлении целостного, историко-педагогического анализа становления и развития частного образования в Крыму в XIX - начале XX вв., научного обоснования возможности использования данного опыта в развитии современного образования.

Изложение основного материала статьи. В Законе РФ «Об образовании» статья 22 определяет положение частного образования, определив его одинаковые полномочия с государственными образовательными учреждениями. В связи с настоящим повышается роль исследований как культурно-исторического генезиса, так и сегодняшнего развития частных образовательных организаций в качестве самостоятельного, динамично развивающегося педагогического явления в анализе его социально-культурных направленностей развития. Культурно-историческое становление и развитие концепции частного образования в Российской Федерации к настоящему времени мало отражены в научных исследованиях. Предпосылки этого видятся более чем в семидесятилетнем периоде недоступности частного образования и в длительной негативной критике подобных образовательных форм за границы.

По словам министра образования и науки Российской Федерации Ольги Васильевой, сегодня учредителем большинства учреждений выступает государство, а большинство граждан выбирает для своих детей именно государственные детские сады, школы, техникумы и вузы. По ее мнению, это связано со многими факторами – прежде всего, с низким уровнем доходов населения, и этот факт лишает импульса для развития негосударственного сектора. По словам министра, бизнес испытывает слабый интерес к этой индустрии. «Есть примеры, когда, несмотря на усилия региональных властей по созданию самых благоприятных условий для развития частно-государственного партнерства в области образования, представители бизнеса не изъявили желания осваивать эту нишу», — сообщила Васильева. Но ситуация с каждым годом меняется, хотя в разных сегментах рынка тренды разнонаправленные.

Развитие частного образование на сегодняшний день повышает значимость исследования истории образования в России и требует детального осмысления деятельности аналогичных учебных заведений в дореволюционной России, с целью анализа и заимствования положительной практики.

Однако в научной литературе мало отражены и нуждаются в исследовании процессы развития отечественных частных образовательных учреждений в отношении общего культурно-исторического генезиса, воздействие разных социальных факторов на их формирование.

Таким образом, существуют противоречия между потребностью изучения генезиса отечественных частных учебных заведений как условия вхождения в мировое образовательное пространство и отсутствием познаний о формировании частного образования в его национально-исторической и социально-культурной обусловленности в России.

Частные учебные заведения особенно были востребованы в России в XIX – начале XX вв., что было обусловлено особенностями существовавшей тогда системы образования: недостатком государственных образовательных учреждений, плохой материальной базой, нехваткой педагогов, недостаточным количеством элитных и закрытых учебных заведений [4, С. 229]. Учебные программы в государственных образовательных учреждениях не могли удовлетворить запросы общества. Так, например, в уездных училищах не обучали иностранным языкам [2].

Такие недостатки в государственной системе образования восполняли частные учебные учреждения, которые предоставляли такие образовательные услуги, на которые был большой спрос в обществе, а государственные учреждения его не удовлетворяли.

Под частным (коммерческим) образованием понимается система, в которую входят учебные заведения, созданные по инициативе отдельных граждан или группы лиц, на их собственные деньги, с целью обучения и воспитания определенных слоев населения, вероисповедания и национальной принадлежности. Они могли быть как открытыми, так и закрытыми не только для обучения, но и для содержания и воспитания. Учебные заведения такого плана получили название «пансионы» [1].

Причины для открытия частных образовательных учреждений были разнообразными. Самой распространенной можно назвать убедительные просьбы об открытии таких заведений со стороны местных влиятельных и уважаемых жителей. Важную роль при открытии играла активная позиция таких горожан, особенно при возникновении проблем с чиновниками. Так же губернатор мог обратиться к какому-либо частному лицу, с приглашением открыть в городе частное образовательное учреждение и выступать в роли инициатора.

В дореволюционной России частные учебные заведения, развивали все лучшее, что было в классических образовательных учреждениях, соединяя гуманитарное и естественнонаучное образование, что оказало большое положительное влияние на развитие образования. Опыт частных образовательных учреждений был взят за основу реформаторской деятельности правительства, что очень хорошо отражается в проекте реформ образования министра народного просвещения П. Н. Игнатъева [8].

В своей учебно-воспитательной деятельности лучшие частные образовательные учреждения были ориентированы на педагогические идеи реформаторской педагогики. Так же при использовании иностранного опыта отечественные педагоги не просто механически переносили его на систему образования, а изменяли и совершенствовали с учетом русских особенностей и традиций. Так, например, в русских школах ручной труд не получил большого значения, а вот изучение научного и литературно-художественного наследия русской культуры заняло особое место в отечественном образовании [7, С. 34].

Успех работы лучших частных образовательных учреждений определялся составом педагогических кадров, среди которых могли быть выдающиеся деятели культуры и искусств, известные ученые, писатели, пользующиеся общественным признанием. Занятия проходили на высоком педагогическом уровне, что вызывало интерес к предметам у учащихся, а в учреждении была научно-творческая атмосфера, поэтому многие из выпускников таких учреждений стали известными в различных областях [4, С. 341].

Частные учебные заведения в истории России никогда не противопоставлялись государственной системе образования, а дополняли ее как важный элемент, способствующий расширению сети, разнообразию типов образовательных учреждений и выступали площадкой для реализации инновационных педагогических идей.

Возникшие на сегодняшний день частные образовательные учреждения должны занять свое место в действующей системе образования, не ослабляя, а дополняя и расширяя ее. Они и сейчас сохраняют присущую им гибкость и подвижность в удовлетворении запросов современного общества, но и в государственных учреждениях намечается преодоление типового однообразия.

В перспективе услуги частных образовательных учреждений должны быть направлены на все слои населения нуждающихся в удовлетворении особых образовательных потребностей.

В современных частных образовательных учреждениях, как и в истории, их бюджет наполняется за счет оплаты за обучение или отдельных пожертвований. Государство не принимает участие в финансировании таких организаций, собственно, как и раньше, однако в дореволюционной России эти заведения не облагались налогами в отличие от сегодняшних времен.

В связи с отсутствием достаточного количества средств данные учреждения осуществляют набор детей из такого контингента родителей, которые могут оказать материальную помощь.

К таким родителям обычно относятся те, кто хочет дать своим детям элитное образование. Довольно большое количество обучающихся в частных учреждениях составляют дети, педагогически запущенные или имеющие определенные проблемы со здоровьем, не имеющие возможность обучаться в государственных заведениях [2, С. 37].

Поэтому многие частные учреждения имеют низкую наполняемость, и это дает возможность педагогам осуществлять индивидуально-дифференцированный подход.

Педагогические работники частных образовательных учреждений, как и было раньше, в основном совместители, однако в последнее время наблюдается тенденция к увеличению штатных. Для современных образовательных организаций большая часть доходов уходит на аренду помещений и налоги государству. Только малая часть таких заведений платит заработную плату сотрудникам большую, чем в государственных учреждениях.

В содержании основной образовательной программы частных учебных заведений обязателен базовый компонент, за рамками которого варьируются различные дисциплины, которые выбираются в зависимости от типа учреждения [8, С. 17].

Исходя из вышеизложенного, следует, что исследование процесса становления и развития частного образования в Крыму в XIX - начало XX вв. является актуальным и важным в современных условиях развития образования.

Географические рамки исследования ограничены Крымским регионом, который входил в состав Таврической губернии России, где развитие частного образования в Крыму занимает важное положение и является фактором социально-культурного развития полуострова.

Хронологические рамки исследования обусловлены предметом исследования и охватывают период XIX - начала XX вв., когда происходило становление и развитие системы народного просвещения России, и на фоне законодательного оформления государственных образовательных учреждений приобрели широкую популярность и частные учебно-воспитательные заведения не только в столичных, но и в губернских городах России. Важную роль оказали реформы Александра II, которые положили начало становлению новой системы образования подданных Российской империи. Именно в этот период появилось большинство частных учебных заведений, просуществовавших до 1917 года [4, С. 341].

Научная новизна исследования: впервые осуществлен комплексный историко-педагогический анализ развития частного образования в Крыму в исследуемый период; в определении предпосылок, обусловивших широкое распространение частных учебных заведений в Крыму в хронологических рамках исследования; в определении роли и места частного образования в формирующейся системе российского образования XIX – нач. XX вв.; в осуществлении анализа специфики содержания и организации деятельности частных учебно-воспитательных заведений в процессе, которого детализированы педагогические положения, касающиеся отдельных сторон учебно-воспитательной работы; в раскрытии и обосновании основных тенденций развития частного российского образования исследуемого периода; в оценке возможности использования традиций отечественного частного образования в современных условиях; в определении перспектив развития частного образования в России; во включении в научный оборот новых материалов, источников, архивных документов, малоизвестных и документальных материалов, расширяющих известные научные представления в области истории развития частного образования XIX – нач. XX вв.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы исследования, теоретические положения и выводы имеют существенное значение для развития педагогической науки и практики. Они способствуют значительному углублению существующих представлений о теории и практике частного образования в период законодательного оформления государственной системы образования в России и могут быть положены в основу программ нормативных курсов, а также специальных курсов и семинаров по истории педагогики и педагогических колледжах, вузах, учреждениях системы повышения квалификации для педагогических работников. Исследование создаёт предпосылки для правового и научно-методического обеспечения деятельности современных негосударственных учебных заведений, разработки программ подготовки педагогов.

Выводы. В России к концу XIX- началу XX века была создана система коммерческого образования. Основные формы, методы и программы лучших коммерческих образовательных учреждений учитывали потребности экономики государства, и поэтому одной из отличительных черт системы коммерческого образования была его практическая направленность. Главной задачей таких заведений было подготовить квалифицированных специалистов способных решать различные проблемы, сложившиеся в государстве и обществе.

Важной особенностью российского частного образования было стремление к академизму, что в свою очередь делало образование более качественным и фундаментальным. В учебных планах лучших коммерческих образовательных учреждений были прописаны основные и специальные дисциплины, объем часов выделенных на теоретическую и практическую части, самостоятельную работу и формы контроля.

Еще одной важной особенностью обладали частные образовательные заведения, как финансовая независимость от государства. Она достигалась активной работой попечителей по привлечению средств от частных лиц и различных общественных организаций. Это позволяло довольно эффективно расходовать средства на совершенствование материально-технической базы учреждения, а также привлекать на работу лучших педагогических работников, что делало его более привлекательным по сравнению с государственными образовательными учреждениями [6].

Можно сказать, что сложившееся коммерческое образование в дореволюционной России занимало свою нишу в системе образования и развивалось в русле общеевропейских тенденций.

Частные образовательные учреждения, которые появились сегодня, должны найти свое место в системе образования современной России, не противопоставляя себя государственным заведениям, а дополнять и расширять ее [3].

В будущем частное образование должно быть направлено всем группам населения, которые нуждаются в специальных образовательных услугах. Это могут быть услуги, как и в более индивидуализированном образовании талантливых либо педагогически запущенных учеников, на получение образования с различной направленностью. Так же на удовлетворенность нужд в интенсивном овладении стилями или какими-либо иными особенно распространенными в мире научными познаниями и умениями. Формирование негосударственных учебных заведений призвано гарантировать большее разнообразие образования.

Литература:

1. Брокгауз Ф.А. Энциклопедический словарь: в 86 т. / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – СПб., 1897. – Т. 22а. – С. 703 – 794.
2. Гуркина Н. К. История образования в России (X–XX века): Учеб. пособие / Н. К. Гуркина. – СПбГУАП. СПб., 2001. 64 с.
3. Костриков С. П. Становление и развитие коммерческого и управленческого образования в России. Конец XVIII – начало XX века: автореф. ... дис. д-ра ист. наук: 07.00.02 / Костриков, Сергей Петрович. – М., 2012.
4. Латышина Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века): учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М.: Форум, 1998. – 584 с.
5. Литарова Н. В. Частные средние учебные заведения в системе образования России конца XIX – начала XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Литарова Наталья Владимировна М., 1994.
6. Люлева Н. Е. Коммерческое образование в России на этапе становления: историко-педагогический анализ / Н. Е. Люлева. – Изв. Самар. науч. центра РАН. 2009. Т. 11, 4(6).
7. Сапрыкин Д. Л. Образовательный потенциал Российской Империи / Д. Л. Сапрыкин. – М.: ИИЕТ РАН, 2009. – 243 с.
8. Тонконогая Е. П. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Том I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Книга 1. История развития образования взрослых в России / Е. П. Тонконогая. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 114 с.
9. Фролова С. А. Частное образование как гражданская инициатива в конце XVIII – первой половине XIX в. / С. А. Фролова // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. Т. 1. – С. 20 – 23.

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук Аметова Эльмира Куртмоллаевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ФИЛОЛОГА

Аннотация. Статья посвящена изучению концепции проблемного обучения. В работе анализируются существующие в отечественной педагогике научные подходы относительно проблемы обоснования значения понятия «педагогическая технология», раскрывается сущность технологии проблемного обучения. В исследовании анализируются преимущества и недостатки технологии проблемного обучения, рассмотрены педагогические условия ее реализации, а также обоснована роль ее использования при организации процесса профессиональной подготовки филологов в высшей школе.

Ключевые слова: проблемное обучение, модернизация образования, технологизация образования, педагогическая технология, технология проблемного обучения, профессиональная подготовка филолога.

Annotation. The article is devoted to the study of concepts problem-based learning. The paper analyzes the existing scientific approaches to the problem of substantiating the meaning of the concept of "pedagogical technology" in the national pedagogics, reveals the essence of the technology of problem education. The study analyzes the advantages and disadvantages of problem education technology, the pedagogical conditions of its implementation, as well as the role of its use in the organization of the process of professional training of philologists in high school.

Keywords: problem-based learning, modernization of education, technologization of education, educational technology, technology of problem-based learning, professional training of a philologist.

Введение. На современном этапе отечественное высшее профессиональное образование переживает период модернизации, в связи с чем оно неустанно реформируется и трансформируется. Данный процесс характеризуется существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса высшей школы.

В основе модернизации системы образования – смена образовательной парадигмы, а также решение проблем наполнения процесса профессиональной подготовки будущих специалистов новым содержанием, поиск новых подходов и способов решения образовательных задач.

Система образования функционирует и развивается в определенной социокультурной, экономической и политической среде, что обуславливает цели образования и предпосылки для их реализации. В этой связи от преподавателей высшей школы сегодня требуется умение гибко реагировать на запросы общества, адаптировать новые идеи, реализовывать современные инновационные технологии в учебно-воспитательном процессе.

Современный преподаватель должен отбирать технологии, способствующие приобретению студентами новых знаний самостоятельно из разных источников, развитию умения формировать собственную точку зрения и аргументировать ее.

В данном контексте благоприятные условия для развития у субъектов обучения способностей к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации создает проблемное обучение.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение концептуальных положений технологии проблемного обучения и ее роли в системе профессиональной подготовки будущих филологов.

Изложение основного материала статьи. Идея проблемного обучения берет свои истоки от методов обучения Дж. Дьюи (обучение через труд) и Дж. Бруннера (обучение через исследование). В отечественной педагогике теоретиками концепции проблемного обучения по праву считают И.Я. Лернера, А. М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна, Н.И. Махмутова, Н.М. Скаткина. В современной отечественной педагогике проблемное обучение является предметом научных исследований таких ученых, как В.А. Ковалевская, Т.В. Ларькина, В.А. Ситаров и др.

На современном этапе развития педагогической науки отмечена тенденция к технологизации учебного процесса. По мнению И.В. Швецевой, «технологический подход в образовании способствует решению проблемы согласования целей, средств и методов учебного процесса» [9, с. 324]. В связи с этим в научный оборот современной педагогики последних лет прочно вошло понятие «педагогическая технология».

Прежде чем перейти к анализу сущности технологии проблемного обучения и обоснованию ее роли относительно реализации профессиональной подготовки будущих филологов, обратимся к изучению понятия «педагогическая технология».

Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников определяют данное понятие в значении механизма реализации теории в практику социально-культурной деятельности [5].

По мнению В.И. Швецевой, педагогическая технология представляет собой систему, «которая определяет некий алгоритм действия какого-либо процесса» [9, с. 326].

А.А. Вербицкий с позиций подхода контекстного обучения под педагогической технологией понимает «реализованный в образовательной практике проект совместной деятельности преподавателя и студента, направленный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов образования. Если классическая методика обучения проектируется в логике развертывания содержания науки, то педагогическая технология строится на принципиально иной основе – на основе отражения живой человеческой деятельности» [2, с. 43-44].

Анализ других теоретических источников (И.А. Зимняя, В.П. Беспалько, Г.К. Селевко и др.) позволяет говорить о том, что в современной педагогике существует несколько подходов относительно определения сущности понятия «педагогическая технология». Рассмотрим основные из них. Так, сегодня отечественные ученые в области педагогики термин «педагогическая технология» трактуют в значении:

- модели совместной педагогической деятельности с обязательным обеспечением комфортных условий для всех субъектов процесса образования;
- системного метода создания, применения, определения всего процесса обучения и усвоения знаний с использованием технических и человеческих ресурсов, нацеленного на оптимизацию форм образования;
- системы приемов, применяемых в каком-либо виде деятельности, мастерства, искусства;
- совокупности средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать образовательные задачи;
- совокупности педагогических задач, определяющих специальный комплекс форм, методов, средств, приемов обучения и воспитания;
- организационно-методического инструментария педагогического процесса;
- системной совокупности и порядка функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, которые используются для достижения цели процесса образования [3; 1; 7].

Множество научных взглядов и позиций относительно понятия «педагогическая технология» говорит о высокой актуальности проблемы технологизации процесса образования, что обосновывает мысль о том, что в современных условиях образовательных процесс не может строиться бессистемно, а должен реализовываться на основе определенных концепций путем применения образовательных технологий.

Технология исследовательского (проблемного) обучения «предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную деятельность учащихся по их разрешению. В результате использования этой технологии происходит овладение знаниями, умениями и навыками; образовательный процесс строится как поиск новых познавательных ориентиров. Ребенок самостоятельно постигает ведущие понятия и идеи, а не получает их от педагога в готовом виде» [6, с. 34].

По мнению Т.С. Кудрявцева, сущность процесса проблемного обучения заключается в выдвижении перед обучающимися дидактических проблем и в их решении и овладении обобщенными знаниями и принципами проблемных задач.

В.А. Кавера подчеркивает, что особенность образовательного подхода согласно концепции технологии проблемного обучения заключается в реализации «идеи обучения через открытие: ребенок должен сам открыть закон, закономерность, явление, свойства, способ решения задачи, найти ответ на неизвестный ему вопрос. При этом в своей деятельности он может опираться на конкретные инструменты познания, строить гипотезы, проверять их и самостоятельно находить путь к верному решению» [4, с. 162].

Анализ трудов теоретиков концепции проблемного обучения позволяет выстроить следующий алгоритм технологии проблемного обучения:

1. Создание педагогом проблемной ситуации.
2. Направление обучающегося на решение созданной проблемной ситуации.
3. Организация поиска оптимального решения.
4. Определение за обучающимся позиции субъекта обучения;
5. Решение обучающимся проблемной ситуации.
6. Приобретение им новых знаний и способов действий.

Применение технологии проблемного обучения в ходе реализации профессиональной подготовки филологов в высшей школе раскрывает более широкие возможности для развития познавательной активности, внимания, самостоятельности, ответственности, критичности и нестандартности мышления, решительности студентов.

По мнению В.А. Ситарова, к преимуществам технологии проблемного обучения стоит отнести:

- обучение студентов мыслить логично, научно, диалектически, творчески;

- возможность преподнести учебный материал более доказательно, что способствует превращению знаний в убеждения;
- более глубокие интеллектуальные чувства (чувство радостного удовлетворения, чувство уверенности в своих возможностях и силах и т.д.) за счет высокой эмоциональности занятий;
- более высокий уровень запоминаемости знаний, ввиду того, что истина была «открыта» самостоятельно [8].

Однако, по мнению исследователя, технология проблемного обучения имеет и некоторые недостатки, в частности, возникновение затруднений студента в учебном процессе; затрата большего количества времени на осмысление и поиски путей решения по сравнению с традиционными формами обучения.

Обобщая вышесказанное, заключим, что использование технологии проблемного обучения в процессе обучения филологов позволяет оптимизировать процесс их профессиональной подготовки, а также повысить уровень эффективности формирования ключевых компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности специалистов.

Однако указанная эффективность применения технологии проблемного обучения возможна при соблюдении ряда педагогических условий при организации учебно-воспитательного процесса филологов.

Так, при использовании анализируемой в рамках данной статьи технологии необходим учет принципов проблемного обучения. К ним исследователи относят:

- принцип интеграции и вариативности в использовании различных областей знаний;
- принцип самостоятельности студентов;
- принцип развивающего характера обучения;
- принцип использования дидактических алгоритмизированных задач.

Технология проведения учебных занятий по базовым дисциплинам для филологов, согласно концепции проблемного обучения, включает такие этапы:

- ознакомление студентов с планом занятия и постановка проблемы;
- вычленение отдельных задач в рамках проблемы;
- выбор алгоритмов решения;
- анализ полученных результатов;
- формулировка выводов.

При организации работы филологов над проблемными ситуациями в ходе реализации содержания профессиональной подготовки по базовым дисциплинам могут использоваться различные дидактические приемы. Например, педагог может подвести студентов к имеющемуся противоречию, на основе которого они сформулируют проблемную ситуацию и постараются найти оптимальные пути ее решения. Также преподавателем могут предлагаться различные мнения относительно проблемной ситуации, точки зрения, варианты решений, из которых студенты должны выбрать наиболее рациональные, по их мнению. Эффективным приемом при решении проблемных ситуаций является побуждение студентов к обобщению, сравнению, анализу и формулировке самостоятельных выводов.

Выводы. На современном этапе развития отечественного высшего профессионального образования основополагающей является тенденция смены образовательной парадигмы. Данный процесс требует от преподавателей высшей школы пересмотра используемых средств, путей и способов обучения будущих специалистов.

На современном этапе развития общества во все его сферы проникают инновационные технологии, призванные оптимизировать процесс достижения поставленных целей и задач. Не составляет исключения и система образования. На современном этапе его развития применение образовательных технологий – уже не инновация, а существенная необходимость.

В системе подготовки будущих филологов в высшей школе одной из технологий, позволяющих оптимизировать процесс обучения и совершенствовать уровень качества образования, является технология проблемного обучения. Ее эффективность объясняет рядом преимуществ, среди которых: возможность формировать способности студентов как субъектов учения; вызывать у них интерес к процессу обучения, осуществлять выработку мотивов и к мотивации учебно-познавательной деятельности, пробуждать их творческие наклонности, воспитывать самостоятельность, активность и креативность, формировать личность будущего специалиста, способного успешно решать будущие профессиональные и социально-личностные проблемы.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Просвещение, 1989. – 154 с.
2. Вербицкий А.А. Педагогические технологии в контекстном обучении // Педагогика и психология образования. – 2011. – № 1. – С. 43-46.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 3-е издание, пересмотренное. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010. – 448 с.
4. Кавера В.А. Современные педагогические технологии в системе дополнительного образования детей // Социально-культурная деятельность в условиях модернизации России: сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции (24-25 января 2013 г.) / С.-Петербург. гос. ун-т культуры и искусств; ред.-сост. М. Э. Вильчинская-Бутенко; науч. ред. М. А. Ариарский, В. И. Еременко. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУКИ, 2013. – 316 с. – С. 159-171.
5. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность. Учебник. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
6. Лернер, И.Я. Болевые точки процесса обучения / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1991. – № 5. – С. 24-29.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Ситаров В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 1. – С. 148-157.
9. Швецова И.В. Интерактивные педагогические технологии в системе дополнительного образования // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2013. – Т. 200. – С. 324-331.

УДК: 37.013.73

доктор философии в области образования,

кандидат юридических наук, доцент Ануфриенко Александр Анатольевич

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

СОВЕСТЬ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена определению влияния категории «совесть» на процесс современного российского образования. Данная проблема рассматривается в ракурсе традиционного подхода к понятию «образование» и ключевым категориям антропологии. Осуществлен анализ категории «совесть» в философско-педагогическом аспекте как основополагающей категории современного российского образования и оптимального средства, способствующего развитию личности от индивидуума к индивидуальности.

Ключевые слова: совесть, философия образования, духовность, мировоззрение, смысл жизни, любовь, счастье.

Annotation. The article is devoted to determining the influence of the category "conscience" on the process of modern Russian education. This problem is considered in the perspective of the traditional approach to the concept of "education" and key categories of anthropology. The analysis of the category "conscience" in the philosophical and pedagogical aspect as a fundamental category of modern Russian education and the optimal means contributing to the development of the individual from the individual to individuality is carried out.

Keywords: conscience, philosophy of education, spirituality, world view, meaning of life, love, happiness.

Введение. Достижение ощущения каждым гражданином РФ счастья как удовлетворения тем, что есть в процессе творчества, кажется проблематичным без оптимизации современного процесса возрождения традиционного духовно-нравственного воспитания. Эта педагогическая идея делает особенно актуальным необходимость развития лучших национальных традиций всех народов, проживающих на территории РФ. Можно предположить, что оптимальное решение вышеуказанной проблемы возможно только на основе трех важнейших принципов традиционной педагогики: духовности, патриотизма и профессионализма. В свою очередь, оптимизация процесса возрождения и развития традиционной духовности кажется возможной только в процессе всестороннего использования всего того, что связано с категорией «совесть».

Как показывает анализ последних научных публикаций, определенные аспекты вышеуказанной проблемы в своих работах рассматривали следующие исследователи: Николай Стеллецкий, Тамара Флоренская, Иван Ильин, Дмитрий Брянчанинов, Алексей Осипов, Владислав Бачинин, Виталий Журавский, Михаил Панов и др. Учитывая важность обозначенной проблемы для современного российского общества, можно предположить, что влияние категории «совесть» на современное российское образование подлежит более детальному исследованию.

Формулировка цели статьи. Учитывая определенную маргинальность современного российского общества, анализ влияния категории «совесть» на процесс современного российского образования является важной задачей философии образования. В связи с вышеуказанным в качестве цели данной работы был выбран анализ категории «совесть» в философско-педагогическом аспекте. Вышеуказанная категория определена основополагающей для современного российского образования и как оптимальное средство, способствующее развитию личности от индивидуума к индивидуальности. Достижение данной цели привело, прежде всего, к решению следующих задач: в ракурсе традиционного подхода рассмотреть понятие «образование»; в философско-педагогическом аспекте определить ключевые категории антропологии.

Изложение основного материала статьи. Попытаемся выполнить этимологический разбор слова «совесть».

С точки зрения профессора Императорского Харьковского университета Николая Стеллецкого (1862 – 1919 гг.), слово «совесть» во всех европейских языках, древних и новых, складывается из общей приставки «со», указывающей на совместность действия, и корня от глагола, означающего ведение или знания [1]. Поэтому можно предположить, что слово «совесть» в буквальном переводе, по своей общей и основной психологической форме, означает не что иное, как сознание. Тесная связь совести с явлениями сознания усматривается и в том, что во многих языках (напр. греческом, латинском, французском) употребляется одно и то же слово, как для обозначения сознания, так и для обозначения совести. Но, с другой стороны, существование в некоторых языках (напр., русском и немецком) особого названия для совести, в отличие от сознания вообще, указывает, что эти понятия ни в коем случае не совпадают друг с другом.

Как небезосновательно утверждала академик Тамара Флоренская (1936 – 1999 гг.), совесть является глубоким чувством общности, сопричастности другому (человеку и Богу) – на что указывает приставка «со», а корень «весть» (от «ведать», «знать») указывает на то, что совесть дает нам знать о правильности или неправильности поступка, слова или мысли [2].

С другой стороны, философ Иван Ильин (1883 – 1954 гг.) небезосновательно утверждал, что мы живем на земле в состоянии внутреннего раскола, от которого мы страдаем и который мы не умеем преодолеть [3]. Отметим, что учитывая вышеуказанное, можно допустить, что совесть это расхождение между нашими лично-эгоистическими побуждениями и нашим божественным призванием, которое мы иногда переживаем как внутреннее влечение, как духовную жажду.

Важно вспомнить, что Дмитрий Брянчанинов (1807 – 1867 гг.) утверждал, что совесть – чувство духа человеческого, тонкое, светлое, отличающее добро от зла, естественный закон, она руководствовала человеком до закона письменного [4].

В аспекте нашего исследования важным является и утверждение современного профессора Алексея Осипова: «Чтобы жить по совести необходимо, прежде всего, ознакомиться с традиционными национальными нормами жизни» [5].

В ракурсе философии образования совесть – эмоционально-психологический механизм самоконтроля, который позволяет личности сравнивать личное социальное поведение с духовными образцами необходимого, оценивать степень отличия и ставить ее себе в вину.

Очевидно, что совесть помогает человеку забыть о себе и делает его поступки самоотверженными. Уныние, заботы, опасения, все трудности личной судьбы не связывают его больше, – все это отходит, хотя бы временно, на задний план. Совесть утверждает, созидает и укрепляет духовно-личностное начало в человеке. В тоже время лично-мелкое, лично-страстное, лично-жадное, лично-порочное отодвигается в нем и уступает свое место дыханию высшей жизни, которая регулируется вечными, идеальными, неизменными нормами естественного (природного) права. Совесть, в философско-педагогическом ракурсе – внутренний суд человека. Способствует правомерному поведению человека. Совесть «сигнализирует»: «Человек – остановись, не греш...», потом «утихает», и как следствие, происходит гибель человека духовная, а затем и физическая.

Следует отметить, что зачастую мы живем в состоянии внутреннего раскола, от которого мы страдаем, и который не всегда умеем преодолеть. Это расхождение между нашими лично-эгоистическими побуждениями и нашим природным призванием, которое мы иногда переживаем как внутреннее влечение, как духовную жажду. Тогда мы оказываемся в состоянии душевной раздвоенности, потому что это тайное влечение – жить в соответствии с нормами естественного права – всегда живет в глубине нашего сердца. Это влечение духа требует от нас всегда одного и того же: самого лучшего. И если бы мы предались ему всецело и окончательно, то вся наша жизнь сложилась бы из одних дел любви, радостного исполнения долга, мужественной верности, правды и великого служения Российскому государству.

С другой стороны, мы рассматриваем категорию «образование», прежде всего как «образа ваение». В этой ситуации мы сталкиваемся с принципиальным вопросом – чей образ мы стремимся воссоздать в процессе образования? Зачастую это образ интеллектуально-развитого конкурентно-способного лидера, которому под воздействием гордыни и зависти очень сложно приблизиться к ощущению счастья.

Заметим, что иной, традиционный образ связан с формированием доброго друга, для которого главным является любовь – самопожертвование. В этом случае человек стремится жить как солнце – светить и отдавать свое тепло всем окружающим независимо от того как они относятся к нему. Этот второй вариант формирования человека как духовно-социо-биологического существа очевидно делает достижение ощущения счастья более реальным. Можем предложить, что образование – прежде всего, формирование человека на основе соответствующего традиционного идеального образа (Иисус, Мухаммед, Будда, Моисей). Традиционное образование включает в себя научение, учение и обучение. Научение человека – процесс и результат приобретения индивидуального опыта во всех видах деятельности вне зависимости от его характера (стихийное общение, игра, труд, в том числе учение, обучение и т.д.). Учение человека – разновидность научения, целенаправленное, сознательное действие по освоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний (в том числе и самообразование). Обучение человека – разновидность учения, воздействие на человека в специально созданных условиях. Совместная деятельность учителя и ученика, обеспечивающая усвоение обучающимися знаний и овладение способами приобретения знаний.

Считаем, что как следствие, человек, сформированный под воздействием традиционной педагогики, понимает многие важнейшие категории антропологии следующим образом. Творчество – процесс сотворения блага (польза для всех). Это реальность, обеспечивающая действие норм естественного права и способствующая духовному и физическому развитию Вселенной в целом, и человечества в частности. Душа – нематериальная бессмертная основа у человека, которая, с точки зрения философии права, определяет сущность его жизни, и отделяет от животного мира. Допустим, что жизнь Человека в отдаленных аспектах можно сравнить с жизнью Гусеницы – в конце – «кокон». Кажется, что все кончено, но из кокона весной вылетает радостная Бабочка. А вдруг и с нами с людьми произойдет что-то подобное? Наука ведь доказала бесконечность Вселенной, значит знания человечества это только капля мирового океана...

Грех – вред, который человек наносит сам себе. Грех можно сравнить с «хождением по гвоздям». При этом болезненном процессе наносится вред, прежде всего самому человеку. Так и в случае нарушения человеком традиционных народных правил поведения наносится вред, прежде всего на духовном уровне самому человеку, что неминуемо приведет к отрицательным последствиям (бесплодие, преждевременная смерть, болезнь, безумие и т.п.). Воспитание – прежде всего формирование традиционного мировоззрения. Стыд – страх внешнего осуждения. Культура – характеристика творческих способностей человека. Красота – внешнее отражение духовности. Духовность – единение с началом бытия. Практическим проявлением духовности и является совесть.

Не вызывает сомнения тот факт, что немаловажной задачей для каждого человека в процессе его формирования является определение смысла жизни. Известно, что смысл жизни – проблема определения конечной цели существования, и предназначения человечества и человека. Эта категория антропологии имеет огромное значение для становления духовно-нравственного облика личности и тесно связана с понятием «мировоззрение». Напомним, что мировоззрение – система осознания действительности. Мировоззрение дает человеку целостную систему ценностей, идеалов, приемов, образцов для жизни. Оно упорядочивает окружающий мир, делает его понятным, указывает на самые короткие пути достижения целей.

Следует указать, что мировоззренческий кризис, элементы которого мы наблюдаем и в современной России – опасное состояние отсутствия традиционного мировосприятия. Это отсутствие превращает жизнь в хаос, а психику – в совокупность разрозненных переживаний и установок. В такой ситуации важно восстановить мировоззренческую целостность личности, иначе ее место будет заполнено химическими или духовными суррогатами – алкоголем и наркотиками или мистикой и сектантством. Рассмотрим два противоположных вида мировоззрения – материалистическое и идеалистическое в философско-педагогическом аспекте.

Отметим, что смысл жизни материалиста отражают, прежде всего, соответствующее понятие следующих категорий. Дело – карьера, деньги – любой ценой. Личная жизнь – брачный контракт, прагматичный подход к родственникам. Собственный рост и развитие – формирование интеллектуально-развитого, конкурентно-способного лидера. Можно предположить, что ключевые слова материализма: удовольствие – сребролюбие; деньги – сребролюбие, любой ценой; гордость – славолубие; счастье – «вне нас». Считая сознание продуктом материи, материализм рассматривает его как отражение внешнего мира, утверждая,

таким образом, познаваемость природы. Высшей и самой последовательной формой материализма стал созданный Марксом и Энгельсом к середине 19 в. диалектический материализм.

В свою очередь, идеализм — мировоззрение, которое утверждает первичность духовного и вторичность материального. Смысл жизни идеалиста отражают, прежде всего, следующие понятия. Собственный рост и развитие — постоянное стремление к традиционному духовно-культурному идеалу — Мухаммед, Иисус, Моисей, Будда. Личная жизнь — создание традиционной семьи, главный принцип общения с окружающими — любовь (самопожертвование). Дело — творческое отношение к служебным обязанностям, главный принцип — деньги единица измерения добра.

С нашей точки зрения, ключевые слова идеализма: 1) любовь (самопожертвование); 2) совесть и стыд; 3) самосовершенствование (прежде всего в духовно-культурной сфере, с соблюдением принципа — «блаженные нищие духом»); 4) счастье — «внутри нас». Идеализм утверждает существование духовного первоначала вне и независимо от человеческого сознания. Идеалист — бескорыстный человек, который стремится к возвышенным целям.

Очевидно, что главной целью воспитания российского гражданина есть формирования соответствующего сознания. Именно оптимально сформированное сознание позволяет воспитанному правильно воспринимать ту часть реальности, которая связанная со смыслом его жизни и совестью. Вышеуказанное сознание опирается на идею единых природно-традиционных и нормативно-ценностных принципов, которые способны быть мерилем действий человека на пути к счастью. По нашему мнению, решению этой задачи может служить, прежде всего, духовная культура. Именно этот вид культуры закладывает фундамент в виде традиционных ценностей (любовь, совесть, духовность и т.д.).

В ракурсе нашего исследования, заметим, что духовная культура современного российского гражданина может рассматриваться, прежде всего, как характеристика его творческих способностей в духовной сфере, как степень усвоения им норм естественного права, овладения совокупностью духовных достижений человечества в области науки, образования, искусства.

Бесспорно, духовная культура позволяет подниматься человеку над естественной и социальной ограниченностью своего существования и, как следствие, все больше осознавать значение совести. В этом случае первостепенную роль играют не призывы собственных инстинктивно-организационных нужд и материальных интересов, а традиционная нравственность, человечность, приоритет духовного над материальным. Понять содержание духовной культуры можно, исходя из того, что этот вид культуры содействует осознанию главного предназначения собственного внутреннего мира, своей уникальности и вместе с тем причастности к универсальным началам бытия. С другой стороны, духовная культура дает осознание человеку своей греховности и, как следствие, порождает постоянное стремление к самосовершенствованию, прежде всего с учетом мыслей о совести. Духовная культура не задана человеку как определенный субстрат, а представляет собой чистую возможность, в осуществлении которой определяющую роль, бесспорно, играют духовность и совесть.

Считаем, что добропорядочность профессиональных действий человека приобретает устойчивость, лишь в том случае, когда в основе их лежит совесть, которая содействует основанному на любви, религии и других фундаментальных общечеловеческих ценностях пониманию смысла жизни.

Что касается религии это, прежде всего, вера в необходимость развития совести через единение с началом бытия. Следует вспомнить, что разнообразные взгляды относительно взаимной связи религии и образования основываются на трех содержательных центрах. Первая точка зрения заключается в том, что религия и образование абсолютно несоизмеримые, что это — разные миры, которые не пересекаются. Вторая — прямое отождествление религии и образования. Такие взгляды привели к тому, что во времена советского периода служители церкви рассматривались как противники, а антирелигиозная борьба приобрела политический характер. По нашему мнению, неприемлемыми и несоответствующими действительности есть и противопоставление, и отождествление религии и образования. Можно допустить, что наиболее корректной является третья точка зрения, которая очерчивает взаимное влияние вышеприведенных категорий. Этот процесс мы связываем, большей частью, с категорией «религиозная этика». Подчеркнем, что именно религиозная этика является системой традиционных моральных норм и ценностей, являющихся наиболее благоприятным фундаментом для определенного сообщества. Когда религиозная этика влияет на формирование сознания, то содействует возникновению, кроме веры, еще и сомнения как способности соотносить содержание верований личности и их источников с жизненными реалиями и доводами ума. Религиозная этика содействует возникновению ситуации, при которой в процессе воспитания вера, в своеобразном соединении с сомнением, предоставляет душевное беспокойство на пути упорного поиска своего непростого пути к счастью.

Заметим, что религиозно-этическое воспитание может начинаться с момента физического возникновения человека (соответствующие меры религиозного сообщества, сказки, игрушки, телевизионные и радиопередачи, компьютерные игры, детские конкурсы, книжки и т.п.). Подчеркнем, что решающее значение в этом процессе имеет личный пример родителей и других родственников.

Таким образом, учитывая вышеупомянутое, можно утверждать, что современное образование может использовать, хотя бы в качестве дополнения к действующим педагогическим методикам, основополагающие религиозные идеи, в том числе и все то, что связано с категорией «совесть».

Выводы. Итак, анализ категорий «совесть» и «образование» в ракурсе философии образования позволяет предположить, что именно категория «совесть» как «внутренний суд» человека способствует развитию бессмертной личности от индивидуума к индивидуальности. Обучение стремлению к абсолютной чистоте совести (т. е. неустанное и непрерывное самосовершенствование, прежде всего в духовной сфере) и есть главная цель образования. Учитывая все вышеизложенное можно сделать вывод, что именно категория «совесть» может быть основополагающей категорией современного российского образования. В качестве дальнейшего исследования в этом направлении может быть осуществлен детальный анализ влияния категории «совесть» на формирование будущего педагога.

Литература:

1. Николай Стеллецкий «Опыт нравственного православного богословия в апологетическом освещении» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: comin.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article. – Название с экрана.

2. Тамара Флоренская «Мир дома твоего: человек в решении жизненных проблем» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dusha-orthodox.ru/psihologi/florenskaya-t.a.html>. – Название с экрана.
3. Иван Ильин «Поющее сердце. Книга тихих созерцаний» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hrstov.narod.ru/singheart.htm>. – Название с экрана.
4. Алексей Осипов. Совесть. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=dJ90eZVXTUg>. – Название с экрана.
5. Полное собрание творений святителя Игнатия Брянчанинова. Том 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.koob.ru/bryanchaninov/> – Название с экрана.

Педагогика

УДК: 372.8 (47)

старший преподаватель кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Бажан Зинаида Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

студентка Шарманова Наталья Игоревна

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ТЕКСТОВЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В данной статье представлен анализ двух методических систем обучения («Школа России» и «Гармония») по вопросу организации работы над текстовыми математическими задачами в начальной школе. Авторы статьи подробно освещают и примерами конкретизируют содержание основных этапов работы над текстовой задачей согласно методике традиционного обучения и методике развивающего обучения, теоретически обосновывают преимущества последней.

Ключевые слова: методический подход, текстовая математическая задача, этапы работы над текстовой задачей, активные методы познания, графическое моделирование.

Annotation. This article presents the analysis of two methodical systems of education ("School of Russia" and "Harmony") on the organization of work on text mathematical problems in primary school. The authors of the article describe in detail and examples concretize the content of the main stages of work on a text problem according to the traditional teaching methods and methods of developing learning, theoretically substantiate the advantages of the latter.

Keywords: a methodical approach, the text of a mathematical problem, the textual task, active methods of learning, graphical modeling.

Введение. Одной из важных задач начального курса математики является выработка у младших школьников навыков и умений в решении текстовых математических задач. Выработка таких умений и навыков причает делать предположения, составлять гипотезы и проверять их, сравнивать математические результаты, делать выводы, т.е. учит правильно мыслить.

Согласно требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) младшие школьники должны уметь решать текстовые задачи разных видов как простые, так и составные. Поэтому в программе по математике для начальной школы выделяется отдельный раздел «Текстовые задачи», в ходе изучения которого у учащихся должны быть сформированы общие умения в решении текстовых задач.

Улучшение процесса обучения решению текстовых задач в значительной мере зависит от изыскания психологических и методических возможностей, которые сделают доступным для учащихся усвоение учебного материала при меньшей затрате времени и с большей эффективностью.

В современной начальной школе ориентация образования нацелена не только на усвоение определённой суммы знаний, но и на развитие самой личности. А в школьной практике наблюдается упорное продолжение использования традиционных подходов в обучении младших школьников, в частности, решению текстовых математических задач, что противоречит современным целям математического образования. Эти противоречия обусловили написание данной статьи.

Формулировка цели статьи. Провести сравнительный анализ двух методических систем обучения (традиционной и нетрадиционной) и выявить наиболее оптимальные методические приемы по формированию умения младших школьников самостоятельно решать текстовые математические задачи.

Изложение основного материала статьи. Совместно с другими разделами («Числа и величины», «Арифметические действия», «Геометрические фигуры» и др.) в программу по математике включается раздел «Текстовые задачи». С самого первого года обучения, начинается активная работа по изучению текстовых задач. Текстовые задачи принято считать средством обучения младших школьников способам рассуждений, т.к. перед ними стоит вариант выбора стратегии нахождения решения, происходят всевозможные сопоставления данных, анализируется условие задачи.

Проанализировав научно-методическую литературу в области математики, можно выделить наиболее актуальные методические системы, разработанные известными педагогами: М. И. Моро, М. А. Бантовой, А. М. Пышкало, Н. Б. Истоминой, Г. В. Бельтюковой, А. В. Белошистой, П. М. Эрднеевым, Л. В. Занковым, И. И. Аргинской. Но в настоящее время вопрос о методике обучения решению текстовых задач также остается актуальным. Поэтому для педагога важно иметь четкое представление о том, как обучать младших школьников решению текстовых математических задач.

Рассмотрим поподробнее и проанализируем традиционную методику обучения младших школьников решению текстовых математических задач, авторами которой являются: Бантова М. А., Моро М. И., Пышкало А. М., Белошистая А.В. Данной методикой предусматривается три основных этапа работы над любой текстовой задачей.

Первый этап – подготовительная работа к решению задачи нового вида. Данный этап характеризуется усвоением учащимися математических понятий и терминологии, имеющих отношение к тому или иному виду задачи и ее решению. Также, делается акцент на готовность учащихся определять арифметическое действие при решении задачи, т.е. усвоение связей и отношений, при которых осуществляется этот выбор. Необходимо сформировать осознанность у учащихся к объектам, величинам, содержащимся в текстах задач, и к тем жизненным ситуациям, о которых говорится в них. Например, если в задаче говорится о движении различных видов транспорта (катеров, автомобилей, поездов и др.), то у детей должно быть четко сформировано представление о таких величинах, как: скорость, время и расстояние, также о разных видах движения этих тел (движении в одном направлении, навстречу друг другу или в противоположном направлении). Или, к примеру, если в задаче идет речь о покупке какого-то товара, следовательно, дети должны иметь представление о величинах, характеризующих покупку, т.е. о величинах: цена, количество и стоимость. Если они будут понимать смысл этих понятий и связь между ними, то решить задачу им будет под силу.

Второй этап – ознакомление с решением задачи нового вида. Этот этап можно охарактеризовать как обучение детей установлению связей между данными и искомой величиной и умение на этой основе сделать правильный выбор арифметического действия [1]. Авторы традиционной системы обучения выделяют следующие направления работы на данном этапе:

1) Ознакомление с содержанием текста задачи. Здесь внимание уделяется осознанному чтению детьми текста задачи с расстановкой ударения на главные слова из текста задачи, на известные и неизвестные исходные данные условия задачи и на главный ее вопрос.

На данном этапе проводится следующая работа над задачей, придерживаясь которой учитель может облегчить учащимся поиск последующего решения текстовой задачи:

– Повторение (пересказ) задачи. Умение учащимися четко выделить, что в ней известно (дано) и что нужно найти (каково требование задачи). Особенно это необходимо сделать, когда текст задачи представлен не в стандартном виде, т.е. когда требование задачи содержит в себе часть или полностью ее условие.

– Проведение словарной работы, если окажется, что какое-то слово (слова) будут непонятны детям в исходной формулировке текста задачи.

– Наглядная интерпретация задачи. Например, дана следующая задача: «Ребята прыгали на батуте. Сначала отправились домой трое детей, а спустя некоторое время еще двое. Сколько детей отправилось домой?». В данном случае изобразить то, о чем говорится в задаче, могут сами учащиеся. Данное иллюстрирование называется предметным. Однако существуют другие виды наглядной интерпретации текста задачи в традиционной системе обучения: краткая запись задачи с выделением главных слов из текста, составление и заполнение таблицы с ее главными величинами, чертеж.

– Можно еще раз в краткой интерпретации текста задачи указать на каждое число, а учащиеся должны уметь объяснить, какой объект (величину) оно характеризует, также уметь выделить главный вопрос задачи из краткой записи и объяснить, на что он указывает.

2) Поиск решения задачи, т.е. другими словами это разбор задачи с последующим составлением плана ее решения. На данном этапе педагог последовательно задает учащимся разработанные вопросы («Что необходимо узнать в задаче?», «Какие известные данные могут нам в этом помочь?», «Какое действие нужно выполнить, чтобы найти ответ?») и, таким образом, подводит детей к осознанному составлению плана решения задачи. В методике известны три способа разбора задачи: аналитический (от главного вопроса к данным), синтетический (от данных к вопросу) и аналитико-синтетический (комбинированный), который содержит в себе и элементы синтеза, и элементы анализа. В зависимости от сложности нового вида задачи, а также от уровня подготовки детей учитель делает выбор на самом оптимальном способе разбора. Полезно устную форму разбора задачи сопровождать составлением схемы разбора задачи, которая в дальнейшем подскажет учащимся в какой последовательности и какие арифметические действия нужно выполнить, решая задачу. Например, решая задачу: «На одной машине увезли 28 мешков зерна, на другой на 6 мешков больше, чем на первой, а на третьей на 4 мешка меньше, чем на второй. Сколько мешков зерна увезли на третьей машине?» проводим разбор аналитическим способом:

– Какой главный вопрос задачи? (сколько мешков зерна увезли на третьей машине?)

– Что нужно нам знать, чтобы на него ответить? (нужно знать сколько мешков зерна увезли на второй машине и на сколько мешков меньше перевезли на третьей машине, чем на второй)

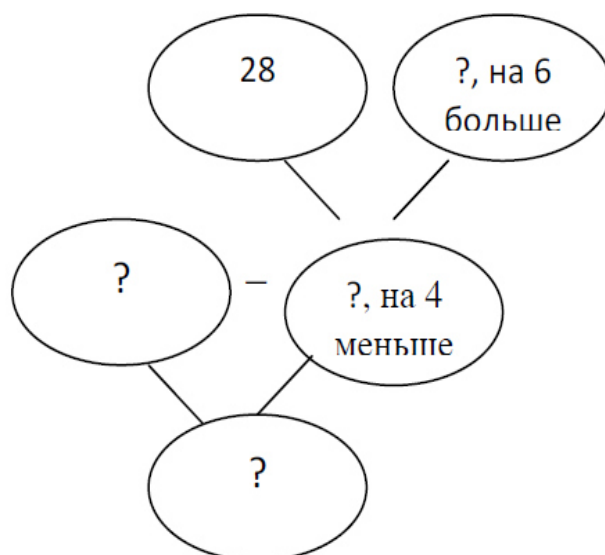
– Что из этого нам неизвестно? (неизвестно сколько мешков зерна перевезли на второй машине)

– А если бы мы это знали, то каким арифметическим действием находили бы ответ на главный вопрос задачи? (вычитанием)

– А что нужно знать, чтобы найти сколько мешков зерна перевезли на второй машине? (нужно знать сколько мешков зерна увезли на первой машине, а их 28, и на сколько мешков больше перевезли на второй машине, чем на первой – это известно – на 6 мешков)

– Каким действием узнаем, сколько мешков перевезли на второй машине? (сложением)

Данный способ разбора задачи сопровождается построением схемы разбора, которая выглядит так:



– Так, во сколько действий решается задача? (в два действия)

С детьми намечаем план решения задачи и переходим к следующему, третьему, этапу работы над задачей – записи решения задачи по действиям.

3) Оформление решения задачи. В начальной школе основным является арифметический способ решения задачи, т.е. по действиям. При письменном его оформлении желательно к каждому выполненному действию давать пояснение, т.е. что найдено этим действием. Такая форма записи решения задачи будет полезна не только при знакомстве с новым видом задачи, но и при последующей работе, когда с детьми будут закреплять умение решать подобные задачи. Учащиеся должны понимать каждый выполненный шаг в решении задачи и правильно его истолковывать. В дальнейшем формы записи решения задач следует изменять. Например, вместо кратких пояснений к каждому действию писать план решения задачи и к каждому пункту плана подбирать соответствующее арифметическое действие, которым находится ответ на поставленный в плане вопрос.

Решение задачи, которую мы выше разбирали, можно оформить по-разному так [3, с. 116]:

Первая форма записи решения – это запись по действиям без пояснений к каждому выполненному действию (пояснения дети могут давать в устной форме):

- 1) $28 + 6 = 34$ (меш.)
- 2) $34 - 4 = 30$ (меш.)

Вторая форма записи решения – это запись по действиям с пояснением к каждому выполненному действию:

- 1) $28 + 6 = 34$ (меш.) - увезли на второй машине
- 2) $34 - 4 = 30$ (меш.) - увезли на третьей машине

Третья форма записи решения – это запись вопросов по плану решения задачи с соответствующими действиями:

- 1) Сколько мешков зерна увезли на второй машине?
 $28 + 6 = 34$ (меш.)
- 2) Сколько мешков зерна увезли на третьей машине?
 $34 - 4 = 30$ (меш.)

Четвертая форма записи решения – это запись каждого пункта плана решения с соответствующими арифметическими действиями:

- 1) Найдем, количество мешков, которые увезли на второй машине.
 $28 + 6 = 34$ (меш.)
- 2) Найдем, количество мешков, которые увезли на третьей машине.
 $34 - 4 = 30$ (меш.)

Пятая форма записи решения – это составление выражения по условию задачи (поэтапное):

- $28 + 6$ (меш.) - увезли на второй машине
 $(28 + 6) - 4$ (меш.) - увезли на третьей машине
 $(28 + 6) - 4 = 30$ (меш.)

4) Проверка решения задачи и формулировка ответа. Проверка позволяет ученику доказать правильность и безошибочность его рассуждений по решению данной задачи. Из теории известны разные приемы проверки решения текстовой задачи, которые можно предлагать младшим школьникам: составление и решение задачи обратной данной; установление соответствия между данными и полученным числом (числами) в решении задачи; нахождение другого арифметического способа решения задачи (если такой существует); прогнозирование ответа задачи, используя способ «прикидки» до ее решения; решение задачи алгебраическим способом (составлением уравнения). Но, осуществляя проверку решения задачи на уроке, учителю нужно выбирать самый оптимальный прием, который позволит за незначительный промежуток времени осуществить контроль над правильностью решения задачи. Ниже в работе мы покажем, что проверить правильность решения данной задачи можно, найдя другой арифметический способ ее решения, отличный от первого.

Данные этапы имеют лаконичную взаимосвязь и на каждом этапе все действия выполняются под контролем учителя.

Третий этап – закрепление умения решать задачи рассматриваемого вида. Данный этап при работе над текстовыми задачами нового вида является завершающим. Цель данного этапа заключается в том, что

учителю нужно добиться, чтобы ученик обобщил способ (способы) решения задачи нового вида и умел в дальнейшем решать любую подобную ей задачу.

Как видим, основным методом обучения решению текстовых задач при традиционном методическом подходе является «показ способов решения определенных видов задач и значительная, порой изнурительная практика по овладению ими» [4, с. 3]. Каждый новый вид задачи изучается отдельно от других, взаимосвязанных с ней задач, на что затрачивается много времени. Авторы данного методического подхода акцентируют внимание на твердом усвоении младшими школьниками способа решения типовых текстовых задач. Поэтому многие учащиеся решают задачи лишь по данному образцу, а решение иной, незнакомой ранее им задачи, как правило, вызывает у них затруднения.

Существует другой, нетрадиционный, подход в методике обучения младших школьников решению текстовых математических задач. Сторонниками этого подхода являются авторы методик развивающего обучения: Н.Б. Истомина, Л.В. Занков, И. И. Аргинская, П.М. Эрдниев. Существенным отличием данного подхода от традиционного является приобретение детьми опыта в семантическом и математическом анализе разнообразных по конструкции текстовых задач, в формировании умений представлять их в схематических и символических моделях.

Методика обучения решению текстовых задач по Н.Б.Истоминой имеет принципиальное отличие от традиционной методики. Процесс обучения младших школьников решению текстовых математических задач можно разделить на два этапа, условно назвав их как: подготовительный, который длится почти весь первый класс, и основной.

Цель подготовительного этапа – сформировать у младших школьников математические понятия и отношения, которые они будут использовать в дальнейшем при решении текстовых задач.

До знакомства с задачей нужно сформировать у детей логические приемы мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение), которые позволят им целенаправленно организовать мыслительную деятельность в процессе решения задачи. Дети также должны на данном этапе обучения приобрести определенный опыт в соотношении предметных, схематических и символических (знаковых) моделей. Эти модели могут использоваться детьми в дальнейшем как иная интерпретация словесной модели исходной задачи [2, с. 210].

Из выше изложенного следует, что до знакомства с текстовой задачей у младших школьников должны быть сформированы:

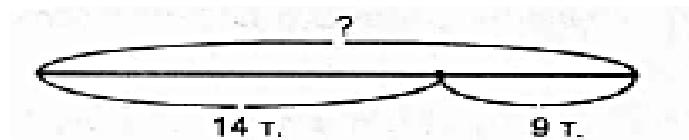
- навыки чтения;
- представление о конкретном смысле арифметических действий сложения и вычитания, о взаимосвязи этих арифметических действий, о таких понятиях, как: «увеличить на», «уменьшить на», понимание смысла разностного отношения;
- мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение;
- умения чертить отрезки и представлять наглядно действия сложения и вычитания длин отрезков;
- умение переводить словесную формулировку текста задачи на язык математических знаков и символов, использовать иную интерпретацию текстовой задачи в виде предметных и схематических моделей.

Средством организации деятельности учащихся на подготовительном этапе является система специально подобранных обучающих заданий с применением методических приёмов: сравнения, конструирования, выбора и преобразования [2, с. 211]. Разнообразные учебные задания позволяют учителю целенаправленно организовать практическую и умственную деятельность учащихся. В процессе выполнения таких учебных заданий у младших школьников формируются необходимые знания, умения и навыки, которые затем они смогут применить при решении текстовых математических задач.

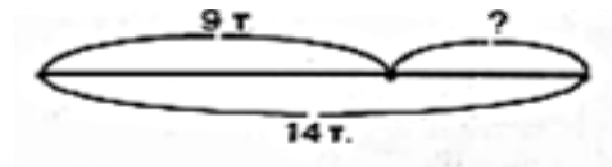
Приведем примеры некоторых обучающих заданий с использованием выше перечисленных методических приемов, которые предлагает методика автора Истоминой Н.Б.

Прием выбора схемы. Нужно заметить, что особое место в процессе работы над текстовыми задачами в методике развивающего обучения занимает прием графического моделирования. Автор считает, что использование графического моделирования при работе над задачей позволит ученику сориентироваться и осуществить правильный выбор действия в ее решении, а также позволит сформировать у него общее умение решать текстовые задачи. Дана текстовая задача: «В тарелке 14 яблок, из них 9 красных, а остальные зеленые. Сколько зеленых яблок лежит в тарелке?». Здесь учащимся нужно не только решить задачу, но и определить, кто из ребят (Маша или Миша) правильно подобрали схематическую модель к текстовой задаче.

Маша нарисовала такую схему:



А, Миша такую:



Кто из детей прав? Реши задачу и объясни свой выбор.

Другой прием – это прием выбора вопросов к данному условию задачи. Например: «От ленты длиной 20 м отрезали сначала 5 м, потом еще 8 м». На какие вопросы можно ответить, пользуясь данным условием:

- Сколько всего метров ленты отрезали?
- На сколько метров меньше отрезали в первый раз, чем во второй?

– На сколько метров лента стала короче?

– Сколько метров ленты осталось?

Следующий прием – это прием выбора выражений. Например: «В квесте принимало участие 36 человек, в первом туре выбыло 4 человека, во втором еще 5 человек. Сколько человек прошло квест до конца?» Выберите выражение, соответствующее решению задачи:

а) $5 + 4$ в) $5 - 4$ д) $36 - 4$

б) $36 - 5 - 4$ г) $36 - 4 - 5$ е) $36 - 5$

Или еще один пример на выбор решения задачи. Например, дана задача: «Курица легче зайца на 4 кг, а заяц легче собаки на 8 кг. На сколько собака тяжелее курицы? На сколько курица легче собаки?» Дети должны определить верный вариант решения задачи из ниже предложенных:

а) $8 + 4 = 12$ (кг) б) $8 - 4 = 4$ (кг)

Прием выбора условия к данному вопросу. Например, дан вопрос: «Какое количество тетрадей лежало на столе?», а к нему ученики должны подобрать условие, т.е. те исходные данные, которые в дальнейшем позволят им ответить на заданный вопрос:

а) На столе 13 тетрадей, из них 5 в клетку.

б) На столе тетради в клетку и в линию. Тетрадей в клетку на 8 меньше, чем в линию.

в) На столе 8 тетрадей в линию и 5 в клетку.

г) На столе 5 тетрадей в клетку, а в линию на 8 больше.

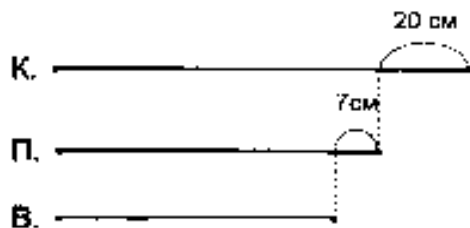
Еще один прием – это выбор данных для условия задачи. Например, дан следующий текст: «В вазе было 25 конфет. Сколько конфет осталось?». Анализируя его, дети приходят к выводу, что этот текст не является задачей, так как в нем недостаточно исходных данных. Далее они пытаются восстановить текст задачи, выбирая нужные исходные данные из предложенных им вариантов:

а) Утром мама положила в вазу еще 5 конфет, а вечером Миша съел 3 конфеты.

б) Съели сначала 7 конфет, а потом еще 6.

Прием изменения текста задачи в соответствии с данным решением. Например: «В садике 9 мальчиков и 6 девочек. Сколько всего детей в саду?» Что нужно изменить в тексте задачи, чтобы ее решением являлось выражение $9 - 6$?

Прием постановки соответствующего вопроса к данной схеме. Например: Коля выше Пети на 20 см, а Петя выше Вовы на 7 см. На какой вопрос можно ответить рассмотрев схему задачи?



Прием, заключающийся в умении объяснить выражения, составленные по данному условию задачи. Например, дана задача: «В магазин привезли 30 кг моркови, картофеля на 15 кг больше, чем моркови и 16 кг лука. Сколько всего килограммов овощей привезли в магазин?» Детям дается задание объяснить, что обозначают выражения, составленные по условию задачи:

а) $30 - 16$ в) $30 + 15$

б) $30 + 16$ г) $30 - 15$.

Цель основного этапа – сформировать у младших школьников общие умения в решении текстовых математических задач. На данном этапе при организации деятельности младших школьников, направленной на решение текстовой задачи, Истомина Н.Б. предлагает:

– при фронтальной работе над задачей использовать различные методические приемы, а именно: прием объяснения выражений, составленных по условию задачи или прием обсуждения готовых решений. В последнем варианте дети рассматривают предложенные способы решения задачи и дают устно пояснения к каждому действию. Далее учитель может изменить формулировку главного вопроса задачи (прием преобразования текста задачи), а детям предложить самостоятельно оформить решение задачи.

При фронтальной работе над текстовой задачей учитель может сначала предложить детям проанализировать схематизированную модель текста задачи и выяснить подходит ли она к ситуации, которая описывается в задаче. Затем учитель предлагает детям по схеме решить задачу (возможен комбинированный способ решения задачи: схема и сокращенный вариант действий).

При организации самостоятельной работы в решении задачи с последующим обсуждением предлагается следующая последовательность действий:

– чтение задачи вслух;

– самостоятельная работа над задачей (8-10 минут). Во время самостоятельной работы учитель проходит между рядами и выписывает на доске те способы решения задачи, которые увидел у детей в тетради.

– коллективное обсуждение разных арифметических способов решения задачи. При наличии ошибок в ходе решения задачи некоторыми детьми они в последствии обсуждаются и анализируются всем классом. Возможно записать на доске еще один способ решения текстовой задачи, который не нашел отражения в детских работах, а затем предложить детям дать пояснение к каждому его действию. А в некоторых случаях завершить ход решения задачи этим способом, если он был записан не до конца.

Выводы. Таким образом, проанализировав работы методистов в области математики, мы выявили, что существуют различные подходы к формированию умения решать текстовые задачи младшими школьниками. Первый из подходов нацелен на формирование у учащихся умения распознавать и решать с опорой на усвоенный алгоритм решение текстовых задач определенных видов. Основным методом обучения решению текстовых математических задач при данном подходе является показ способов решения определенных видов задач и длительная практика по овладению ими. Поэтому многие учащиеся решают текстовые задачи лишь

по образцу. Другой подход предполагает осуществление перехода от словесной модели к знаковой или схематической модели, в основе чего лежит семантический анализ текста и выделение в нем математических понятий и отношений. Поэтому автор этого методического подхода Истомина Н.Б. рекомендует использовать на практике активные методы познания, позволяющие научить младшего школьника решать текстовые математические задачи самостоятельно. К ним относятся обучающие задания, включающие методические приемы сравнения, выбора, преобразования и конструирования.

Литература:

1. Бантова, М. А., Бельтюкова, Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова – М.: Просвещение, 1976. – 335 с.
2. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Н.Б. Истомина – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 512 с.
3. Стойлова, Л.П. Математика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Л. П. Стойлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 424 с.
4. Фридман, Л.М., Турецкий, Е.И. Как научиться решать задачи./ Л.М. Фридман, Е.И. Турецкий. – М. Просвещение, 1989. –192 с.

Педагогика

УДК [371.13:37.013.42] – 057.875

ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Безносюк Екатерина Владимировна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «подготовка», «профессиональная подготовка», «профессиональная подготовка социального педагога», на основе анализа нормативно-правовых документов и диссертационных исследований обоснована актуальность и приоритетность компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: подготовка, профессиональная подготовка, социальный педагог, компетентностный подход, компетенция, компетентность, профессиональная подготовка будущего социального педагога в контексте компетентностного подхода.

Annotation. The article deals with the concept of "training", "professional training", "professional training of a social pedagogue", based on the analysis of normative legal documents and dissertational studies, the urgency and priority of the competence approach in the process of professional training of future social pedagogues is substantiated.

Keywords. training, professional training, social pedagogue, competence approach, competence, competence, professional training of the future social pedagogue in the context of competence approach.

Введение. Реформирование высшего профессионального педагогического образования в Российской Федерации в контексте его компетентностной составляющей определяет новые ключевые направления, требующие реализации в системе подготовки будущих социальных педагогов в вузе. Однако на данном этапе реформирования высшей школы возникло противоречие между уровнем традиционной подготовки социальных педагогов к профессиональной деятельности и новыми требованиями государства и общества к выпускникам данного направления подготовки. В связи с этим актуализируются вопросы изучения сущности понятия «профессиональная подготовка будущих социальных педагогов» в контексте приоритетного в практике высшего образования компетентностного подхода.

Проблемам подготовки и профессиональной подготовки в контексте компетентностного подхода в условиях высшего учебного заведения посвящены работы таких исследователей как С. Ю. Бубнова, Н.А. Глузман, А.А. Деркач, В. В. Краевский, Е.И. Огарев, А. А. Орлов, Л. Г. Пак, Ю. П. Яблонских.

Сущность и особенности различных аспектов профессиональной подготовки будущих социальных педагогов изучены в работах О. В. Богатыревой, В.Г. Бочаровой, Е. А. Власовой, Ю. Н. Галагузовой, Л. С. Деминой, М. В. Ефимовой, Е. А. Журавлевой, Е. Б. Кириченко, Т. А. Манцуровой, М. В. Фирсова, Г. В. Щагиной.

Вопросы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в контексте компетентностного подхода рассмотрены в работах Н. И. Агриной, Н. Г. Арзамасцевой, О. В. Баркуновой, И. В. Воронцовой, О. Н. Гринвальд, М. Ю. Губанова, В. С. Иванова, А. В. Молчановой, Т. В. Никитиной, Н. М. Полевой, О. А. Полежаевой, А. Ю. Прокопенко, В. Н. Раскалинос, Е. Л. Умниковой, А. Ф. Федорова, И. Я. Шаровой.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является анализ и определение сущности понятия «подготовка», «профессиональная подготовка» и «профессиональная подготовка социального педагога» в контексте компетентностного подхода.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы позволяет утверждать, что на данный момент существуют различные взгляды на определение понятия «подготовка».

Содержание понятия «подготовка» в Энциклопедии профессионального образования под редакцией С.Я. Батышева рассматривается как совокупность специальных знаний, умений и навыков, качества, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии [9, с. 1026].

Теоретический анализ разных научных взглядов к данному определению показал, что под «подготовкой» понимается специально организованный, планомерный, целенаправленный процесс обучения в образовательном учреждении человека систематизированным знаниям, умениям и навыкам, направленным на достижение результата обучения. Также можно отметить, что понятие «подготовка» практически не встречается в самостоятельном значении, и чаще всего используется в контексте конкретной профессии, к которой она принадлежит, именно поэтому в различных исследованиях употребляется термин

«профессиональная подготовка» [3, 4, 6].

Так, В. В. Краевский трактует профессиональную подготовку через усвоение профессиональных знаний, умений и навыков [2].

А. А. Орлов рассматривает профессиональную подготовку обучающихся как процесс и результат освоения ими системы профессиональных знаний, осознания личностного смысла знаний, формирование основных общепедагогических умений, развитие важнейших профессионально-личностных качеств [2].

Следует отметить, что профессиональная подготовка социальных педагогов имеет сравнительно недавнюю историю, которая сложилась в России с 90-х гг. Социально-педагогической деятельности как профессии, которая предполагает специальную профессиональную подготовку в высшем учебном заведении, способных оказать квалифицированную помощь нуждающимся категориям, до недавнего времени в нашей стране не существовало.

М. В. Фирсов на основе историко-педагогического анализа особенностей процесса становления и развития практики социально-педагогической деятельности и подготовки соответствующих специалистов выделяет основные периоды на разных исторических этапах:

1) конец XIX – начало XX в. – этап перехода от милосердия и благотворительности к оформлению профессиональной деятельности в области социальной опеки, начала профессиональной подготовки гувернеров в духовных академиях и университетах;

2) 20-е гг. – первая половина 30-х годов XX в. – этап зарождения профессиональной социально-педагогической деятельности и подготовки на факультетах социального воспитания заведений педагогического образования (Институты народного образования, Высшие трехлетние курсы, техникумы) педагогов-коллективистов, организаторов детских коллективов, работников социально-правовой охраны детства, воспитателей интернатных учреждений;

3) вторая половина 30-х гг. – начало 40-х годов XX в. – период накопления опыта профессиональной подготовки на факультетах социального воспитания в учреждениях реорганизованной системы педагогического образования (педагогические институты, педагогические техникумы и краткосрочные педагогические курсы);

4) 40-е – 50-е гг. XX в. – актуализация профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в связи с последствиями Великой Отечественной войны и послевоенное время: помощь детям-сиротам, вдовам, инвалидам войны, борьба с детской беспризорностью; восстановление в послевоенные годы профессиональной подготовки специалистов социально-педагогического направления в педагогических институтах, педагогических техникумах и на краткосрочных педагогических курсах;

5) 60-е – 80-е гг. XX в. – этап восстановления социально-педагогических идей и подготовки профессиональных специалистов, появление прототипа социального педагога: организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы; воспитателей школ-интернатов, работников внешкольных учреждений, подростковых клубов, клубов школьника по месту жительства;

6) 90-е гг. XX в. – настоящее время – период признания на общегосударственном уровне и системного развития профессиональной социально-педагогической деятельности, социальной педагогики как отрасли научного знания и специальности направления профессиональной подготовки в высших учебных заведениях; разработка государственного стандарта профессиональной подготовки социальных педагогов; создание ассоциации социальных работников и социальных педагогов [8].

Анализ современных научных исследований позволил отметить недостаточное единство во взглядах ученых к определению понятия «профессиональная подготовка социальных педагогов». Вопросы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в научных работах начала рассматриваться еще с 1997 года. Так, в диссертационном исследовании М. В. Ефимовой проведен подробный анализ сущности профессиональной подготовки социальных педагогов и социальных работников в вузах Германии. С 2000 года в научных работах начала прослеживаться тенденция к анализу отдельных аспектов профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в условиях высшего учебного заведения: подготовка будущих социальных педагогов в вузе к работе с детьми-сиротами (Е. Б. Кириченко), формирование профессиональной устойчивости социального педагога в условиях обучения в вузе (Е. А. Журявлева), развитие профессионально-познавательного интереса у будущих социальных педагогов в вузе (Г. В. Шагина), подготовка социального педагога к работе по организации культурно-досуговой деятельности студентов (О. В. Богатырева), формирование профессиональной ответственности социального педагога в вузе (Т. А. Манцурова), подготовка будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию (Е. А. Власова), использование профессиональной пробы при подготовке социальных педагогов в вузе на уровне бакалавриата (Л. С. Демина), изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации (Ю. Б. Дроботенко).

Среди научных работ следует отметить диссертационное исследование Ю. Н. Галагузовой на тему: «Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов», в которой автор определяет профессиональную подготовку социальных педагогов как составляющую «социального образования», отмечает ее многоуровневый и многоаспектный характер, который является процессом и результатом формирования, путем усвоения системы знаний, умений и навыков, готовности к профессиональной деятельности в сфере социального воспитания и обучения, социальной защиты, поддержки, коррекции и реабилитации детей, переживающих сложную жизненную ситуацию [3].

В связи с внедрением с 2010 года в систему высшего профессионального образования Российской Федерации компетентностной образовательной модели, вопросы, касающиеся компетентностного подхода, компетенций и компетентности, определения их содержания, а также взаимосвязи данных понятий, становятся особо актуальными в контексте профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в частности. Следует отметить, что компетентностная парадигма образования активно внедряется в практику отечественного высшего образования наряду с уже применяемыми подходами, а не является полностью заменяющей их.

В.Н. Раскалинос в научной статье «Профессиональная подготовка социальных педагогов на основе компетентностного подхода» отмечает, что «подготовка на основе компетентностного подхода предполагает создание специальных ситуаций и всесторонние действия, влияющие на формирование и развитие компетенций. Использование компетентностного подхода в профессиональной подготовке студентов

способствует достижению конечного результата, понимаемого как совокупность у выпускника ключевых и профессиональных компетенций, как единства универсальных способностей и готовности к осуществлению деятельности и / или готовности решать профессиональные задачи» [6].

И. В. Воронцова и О. А. Полежаева отмечают, что компетентный подход позволяет представить профессиональную подготовку будущих специалистов как целостный, непрерывный и относительно устойчивый процесс, конечным результатом которого является формирование умений и компетенций (а не получение знаний), наличие или отсутствие которых и дает возможность судить о качестве и эффективности обучения [2].

По мнению ряда отечественных ученых (В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.А. Пинский, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов) в качестве целей-результатов образовательного процесса, с позиций компетентного подхода, выступают принципиально новые образовательные компоненты – компетенции, которые являются дидактической единицей усвоения, такой формой сочетания знаний, умений, навыков, которая позволяет справляться с поставленными задачами.

В. С. Иванов в своих исследованиях отмечает, что понятие «компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [5].

Компетенции и результаты образовательного процесса являются основными целями реализации ФГОС ВО поколения 3+. Например, в соответствии с ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 12.05.2016 г. №549), у будущего социального педагога, в результате освоения программы магистратуры должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Так, выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими виду профессиональной деятельности, на который ориентирована программа магистратуры. Например, у магистра, освоившего программу «Психолого-педагогическое образование», должны быть сформированы следующие профессиональные компетенции: способность проводить диагностику психического развития обучающихся (ПК-1); способность проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы (ПК-2) и стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с обучающимися на основе результатов диагностики психического развития обучающихся (ПК-3); способность конструктивно взаимодействовать со специалистами смежных областей по вопросам развития способностей обучающихся (ПК-4); готовность использовать инновационные обучающие технологии с учетом задач каждого возрастного этапа (ПК-5); способность разрабатывать рекомендации участникам образовательных отношений по вопросам развития и обучения обучающегося (ПК-6); способность проводить диагностику образовательной среды, определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии обучающихся (ПК-7); способность оказывать психологическое содействие оптимизации образовательной деятельности (ПК-8), консультировать педагогических работников, обучающихся по вопросам оптимизации образовательной деятельности (ПК-9); способность определять проблемы и перспективы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения подростков в системе общего и дополнительного образования (ПК-10) и выстраивать систему дополнительного образования в той или иной конкретной организации как благоприятную среду для развития личности, способностей, интересов и склонностей каждого обучающегося (ПК-11); способность создавать систему проектно-исследовательской деятельности обучающихся как в групповом, так и индивидуальном варианте (ПК-12) [7].

В синонимическом аспекте понятие «компетенция» часто подменяют понятием «компетентность». Однако анализ научной литературы позволяет говорить о том, что понятия «компетенция» и «компетентность» не являются синонимами.

Н. И. Агренина полагает, что компетентность представляет собой меру включенности человека в деятельность. В научных исследованиях Н. А. Глузман указано, что компетентность – это интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных профессиональных и социальных предметных областях (компетенциях), который определяется необходимым объемом и уровнем знаний и опыта в определенном виде деятельности [4].

В. С. Иванов в своей научной статье «Компетентный подход в подготовке социального педагога к профессиональной деятельности» выделил основные компоненты общей профессиональной компетентности будущего социального педагога: социально-правовая (знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми), нормативно-правовая (знание нормативно-правовых документов и умение применять данные знания на практике), персональная (готовность к профессиональному росту и профессиональному самосовершенствованию), специальная (готовность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи, проводить самоанализ профессиональной деятельности, способность к самостоятельному поиску и приобретению новых профессиональных знаний и умений), аутокомпетентность (владение технологиями преодоления профессиональных деструкций), экстремальная (способность действовать во внезапно усложнившихся условиях) [5].

По мнению автора, компетентность социального педагога можно представить как совокупность взаимосвязанных компонентов: готовность к проявлению компетентности; владение знанием содержания компетентности; опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения; эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Анализ диссертационных исследований последних десяти лет показал, что вопрос формирования компетентности социальных педагогов является актуальной темой. Так, особенности формирования этнокультурной компетентности будущих социальных педагогов в вузе раскрыты в работах Н. Г. Арзамасцевой, в исследованиях А. В. Молчановой освещен аспект профессионально-правовой компетентности социального педагога в вузе.

В исследованиях О. В. Баркуновой раскрыта сущность профессиональной компетентности будущего

социального педагога в процессе педагогической практики. О. Н. Гринвальд рассмотрела формирование социально-этической компетентности будущих специалистов в воспитательно-образовательном процессе вуза. Процесс формирования темпоральной компетентности социального педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе подробно изучен в работе А. Ю. Прокопенко.

А. Л. Фатыхова проанализировала формирование социально-перцептивной компетентности социальных педагогов в процессе обучения в вузе. В диссертации С. В. Старикова подробно освещен вопрос развития профессиональной компетентности будущего социального педагога средствами АРТ-технологий. В научной работе Е. В. Кузнецовой изучен процесс формирования коммуникативной компетентности будущего социального педагога. Развитию эстетической компетентности социальных педагогов в вузе посвящена работа Р. К. Джандосова.

Анализ ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 12.05.2016 г. №549), профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10), Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. показал, что социальный педагог относится к профессиям, для которых особо значимой составляющей профессионализма специалиста является профессионально-этическая компетентность.

Проанализировав научные работы по данной теме можно утверждать, что профессионально-этический компонент исследовался в контексте изучения формирования профессионально-этической культуры социального педагога в 1998 г. в диссертации И. Я. Шаровой. В аспекте компетентностного подхода данное направление рассмотрено в диссертационном исследовании «Профессионально-этическая компетентность как один из факторов профессионализма социального педагога уголовно-исполнительной системы» А. Ф. Федорова в 2014 г.

В связи с этим можно сделать вывод о том, что на современном этапе развития науки вопрос формирования профессионально-этической компетентности в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов является недостаточно изученным, что способствует возникновению противоречия между теорией и объективными потребностями практики, что и обуславливает актуальность дальнейшего изучения данной темы.

Выводы. Таким образом профессиональная подготовка будущего социального педагога представляет собой целостный учебно-воспитательный процесс высшей школы, включающий взаимосвязанную деятельность субъектов: преподавателя и будущего социального педагога, основанной на компетентностном подходе и происходит во взаимосвязи теоретической и практической составляющих подготовки с целью овладения ключевыми компетенциями, определенными требованиями ФГОС ВО соответствующего направления подготовки. Компетентностная модель будущего социального педагога предполагает выпускника, со сформированными в процессе профессиональной подготовки общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, на основании которых можно говорить о компетентности специалиста. Компетентность представляет собой собой интегрированную характеристику качеств личности и является следствием обучения, поскольку относится к личности, и формируется в процессе выполнения определенного комплекса действий, в связи с чем, на наш взгляд становится актуальным вопрос изучения профессионально-этической компетентности будущего социального педагога и ее формирования в процессе его профессиональной подготовки.

Литература:

1. Бубнова С.Ю. Практика организации контроля качества профессиональной подготовки студентов в вузе. Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. 2013. № 2 (52). С. 282-285.
2. Воронцова И. В. Профессиональная подготовка бакалавра педагогического образования к трудовой деятельности / И. В. Воронцова, О. А. Полежаева // Молодой ученый. – 2015. – №20. – С. 435-439. – URL <https://moluch.ru/archive/100/22550/> (дата обращения: 02.02.2018).
3. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Галагузова Юлия Николаевна. – М., 2001. – 45 с.
4. Глузман Н. А. Профессиональное образование в инновационном обществе / Н.А. Глузман // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2016. – № 3 (35). – С. 11–18.
5. Иванов В.С. Компетентностный подход в подготовке социального педагога к профессиональной деятельности / В. С. Иванов // Акмеология: специальный выпуск по материалам XXI акмеологических чтений аспирантов, магистрантов и молодых ученых. – 2013. – S1. – С. 76-78
6. Раскалинос В. Н. Профессиональная подготовка социальных педагогов на основе компетентностного подхода / В.Н. Раскалинос // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 9. – С. 126–130. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95042.htm>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» [Текст] / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – 2016 г.
8. Фирсов М. В. История социальной работы в России: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центе ВЛАДОС, 1999. – 256 с.
9. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т. 2. – 440 с.

УДК 371

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

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию необходимости формирования навыков осуществления социологических исследований у будущих педагогов в процессе изучения университетского курса социологии. В работе проанализированы основные термины понятийного аппарата социологического исследования как метода познания. В исследовании отражена методика подготовки будущих педагогов к осуществлению социологических исследований в последующей профессиональной деятельности, приведены методические рекомендации относительно повышения эффективности данного процесса.

Ключевые слова: социология, социологическое исследование, метод, методика социологического исследования, принципы социологического исследования, этапы, структура социологического исследования, программа социологического исследования.

Annotation. The article is devoted to the substantiation of the necessity of formation of sociological research skills of future teachers in the process of studying the University course of sociology. The paper analyzes the basic terms of the conceptual apparatus of sociological research as a method of cognition. The study reflects the methodology of training future teachers to carry out sociological research in the subsequent professional activity, provides guidelines for improving the effectiveness of this process.

Keywords: sociology, sociological research, methodology, methodology of sociological research, principles of sociological research, stages, structure of sociological research, program of sociological research.

Введение. На современном этапе развития отечественного социума в условиях трансформационных процессов важную роль относительно подготовки специалиста с высшим образованием и, в частности, педагога играют дисциплины гуманитарного и социально-экономического цикла. Среди блока указанных дисциплин одним из важных составляющих профессиональной подготовки педагога ввиду современных условий и специфики его труда занимает университетский курс социологии.

В условиях резкого роста практического значения социальной информации, повышения роли общественного мнения как социального института в политических процессах сегодня эмпирическая социология приобретает статус ведущей и необходимой науки для различных отраслей социальной практики.

Актуальность и необходимость изучения будущими педагогами социологических основ вызваны противоречием между развитием теоретических основ методологии эмпирического социологического исследования и практикой эмпирических исследований.

Основопологающим методологическим элементом, в котором находит свое концентрированное выражение вся система знаний социологии, является социологическое исследование, в котором различают две основные части – теоретическую (концептуальную) и методическую (инструментальную).

Методологическая составляющая заключается в определении фундаментальных подходов к стратегии использования теоретической части метода социологического исследования. Эффективность этой части как метода познания социальной реальности определяется качеством владения культурой диалектического мышления и общей теоретической подготовкой.

Методическая (инструментальная) составная часть программы социологического исследования тесно связана с другими элементами конкретных социологических исследований, которые всегда направлены на изучение реальной ситуации, на конкретный анализ социальных процессов, их зависимостей и взаимосвязей.

Так, одной из задач современного вуза по реализации полноценной профессиональной подготовки будущих педагогов является формирование готовности выпускников к осуществлению социологических исследований.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение методических особенностей подготовки будущих педагогов к осуществлению социологических исследований.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы позволяет прийти к выводу, что на современном этапе актуальной является проблема изучения методических аспектов обучения студентов основам проведения всех этапов социологического исследования.

Прежде чем перейти к рассмотрению практических аспектов изучаемой проблемы, следует уточнить значение термина «социологическое исследование» и спектр его основных задач.

Введение термина «социологическое исследование» в научный оборот связано с именем французского социолога Эмиля Дюркгейма, который в своей работе «Самоубийство» (1897) использовал впервые данное понятие, получившее в дальнейшем широкое научное развитие и на современном этапе представляющее собой фундамент социологического знания и особый способ познания.

На основе анализа теоретических трудов Г.С. Батыгина, И.А. Бутенко, А.Г. Здравомыслова можем прийти к выводу, что понятие «социологическое исследование» рассматривается с двух позиций:

- как один из основных способов развития социологического знания, состоящий из сознательной концентрации усилий исследователя или коллектива исследователей на определенных задачах;

- как система логически последовательных методологических, методических и организационно-технических действий, осуществляемых для получения достоверных данных относительно изучаемого явления или процесса для их дальнейшего применения в практике социального управления [1; 3; 2].

На основе вышеизложенного заключим, что главной задачей социологического исследования является получение объективных и достоверных данных о различных социальных явлениях и процессах, о закономерности и случайности их функционирования и развития.

Полученные в ходе осуществляемого социологического исследования данные и выводы, а также рекомендации, разработанные на их основе, позволяют решать те или иные социальные проблемы, противоречия, конфликты. Конечной целью процесса решения данных проблем путем реализации социологического исследования, является улучшение жизни членов общества, социальных общностей и социума в целом.

Рассмотрев понятийное и функциональное значение социологического исследования, обратимся к изучению проблемы его методики.

По мнению исследователей В.Г. Овсянникова и М.В. Пашкова, под методикой социологического исследования стоит понимать «совокупность методов и приемов для реализации целей и задач социологического исследования, например, методика изучения профессиональной ориентации, методика социального анализа деятельности предприятия и др.» [6, с. 209].

Социологи В. Г. Андреенков и О. М. Маслова под методикой социологического исследования понимают «совокупность технических разновидностей метода с указанием правил их применения в конкретных исследовательских ситуациях, например, методика опроса, использующая технику почтового анкетирования по месту жительства и технику закрытых и открытых опросов» [5, с. 42-43].

Авторами Г.С. Батыгиным и И.А. Бутенко методика социологического исследования рассматривается как сумма частных приемов, которые дают возможность применить тот или иной метод к данной предметной области с целью накопления и систематизации эмпирического материала [1; 2].

Обучение будущих педагогов методике осуществления социологического исследования берет свое начало с донесения до студентов информации относительно последовательности и структуры социологического исследования.

Последовательность социологического исследования представлена следующими этапами:

1. Подготовительный этап, включающий:

- окончательное формулирование темы исследования;
- разработку программы, состоящей из обязательных элементов, таких как: описание проблемной ситуации, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, понятийный аппарат исследования);
- установление выборки, определение инструментария и разработку методических документов;
- формирование рабочей группы исследователей;
- разработку рабочего плана исследования с определением всех составляющих этапов исследования от разработки программы и до подготовки итоговых документов.

2. Этап сбора первичной социологической информации, основной задачей которого является сбор информации посредством применения методов социологического исследования (анкетирования, интервью, наблюдения и т.д.).

3. Этап проверки, обработки и обобщения информации, включающий:

- проверку и упорядочение собранной информации с точки зрения точности, полноты и качества заполнения методических документов;
- обработку полученных данных.

4. Этап анализа информации и подготовки итоговых документов, состоящий из таких элементов, как:

- формулировка аналитических выводов на основе обобщенных данных в соответствии с определенными в программе целью, задачами и гипотезой исследования;
- разработка рекомендаций по решению проблемы.

В рамках первого этапа наиболее важным моментом является выбор направления исследования и формулировка темы. Для решения данной проблемы преподавателем может быть составлен перечень тем. Студенты также могут сформулировать тему самостоятельно на основе собственных интересов, потребностей, осведомленности в той или иной сфере, которую корректирует и утверждает научный руководитель.

На этапе выбора темы важным аспектом является учет уровня ее проблемности и актуальности. Социологическое исследование может быть реализовано на основе определенного социального противоречия, конфликта, потребности в улучшении определенной ситуации или в более глубоком анализе проблемы, характеризующейся недостаточной изученностью.

Важным моментом при подготовке будущих педагогов к осуществлению социологических исследований является также оказание методической помощи при составлении программы исследования. Для реализации данной цели преподавателем может быть написана памятка создания программы социологического исследования, отображающая все элементы данного обязательного документа, а именно:

- описание проблемной ситуации;
- определение объекта исследования;
- определение предмета исследования;
- формулировка цели и задач исследования;
- формулировка гипотезы исследования;
- анализ понятийного аппарата исследования;
- формирование и описание социологической выборки;
- определение методов сбора социологической информации;
- определение методов обработки информации.

Задачей преподавателя социологии является обучение студентов:

- созданию рабочего плана исследования, а также методических особенностей подбора и применения методов социологического исследования, в частности, анкетирования;
- обобщению и систематизации полученных социологических данных;
- методам и формам подсчета и обобщения результатов;
- подготовке выводов и заключения исследования.

Важным моментом в данном ключе является обучение правильному подбору метода исследования, так как метод представляет собой его концептуальную основу, «способ построения и обоснования социологического знания, совокупность приемов, процедур и операций эмпирического и теоретического познания социальной реальности» [4, с. 155].

По мнению В.Г. Овсянникова и М.В. Пашкова, «чтобы воспользоваться методикой или даже полученными с ее помощью фактами, социолог должен овладеть некоторым минимумом соответствующих

методологических принципов... Именно через применение методологических принципов в методике происходит реализация методологии» [6, с. 209].

На наш взгляд, основополагающими принципами реализации социологического исследования являются следующие:

- принцип конкретизации;
- принцип типологизации;
- принцип объективизации.

Рассмотрев основные этапы работы со студентами относительно подготовки их к осуществлению социологических исследований, заключим, что уровень сформированности навыков будущих педагогов относительно анализируемой в исследовании проблемы зависит от процентного соотношения практического блока в методике обучения студентов. Так, в рамках курса социологии могут реализовываться мини-исследования, индивидуальные и коллективные исследования, долгосрочные исследования; кроме того, студентам стоит предлагать такую форму работы, как структурный анализ проведенных социологических исследований.

Практические задания на занятиях по социологии должны подбираться с учетом поэтапного увеличения уровня сложности. Например, на ранних этапах работы студентам может быть предложено создание перечня тем, актуальных для проведения социологического исследования. Со временем будущие педагоги должны обучаться самостоятельно составлять документацию, сопровождающую социологическое исследование. Только на основании сформированных навыков студентов по указанным видам работы преподавателю следует приступать к организации условий для реализации будущими педагогами самостоятельных социологических исследований.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, заключим, что в системе полноценной профессиональной подготовки будущих педагогов большое значение имеет формирование социологического мышления и навыков реализации социологических исследований, которые представляют собой основной метод социологии относительно изучения социальной действительности.

В рамках реализации курса «Социология» для будущих педагогов особое внимание должно отводиться формированию готовности студентов к осуществлению социологического исследования, для чего необходима целенаправленная методическая система, основывающаяся в первую очередь на реализации элементов исследования с нарастающей сложностью и дальнейшим самостоятельным проведением обучающимися пробных социологических исследований.

Таким образом, проведение пробных социологических исследований является важной составляющей освоения студентами педагогических вузов курса социологии и обеспечивает получение практических умений и навыков исследования различных социальных процессов и явлений, необходимых для будущей профессиональной деятельности педагогов.

Литература:

1. Батыгин Г.С. Лекции по методологии социологических исследований. Учебник для студентов гуманитарных ВУЗов и аспирантов. – М., 1995. – 286 с.
2. Бутенко И.А. Организация прикладного социологического исследования. – М., 1998. – 228 с.
3. Здравомыслов А.Г. Методология и процедуры социологического исследования. – М., 1969. – 205 с.
4. Краткий словарь по социологии / под ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. – М.: Политиздат, 1988. – 479 с.
5. Методы сбора информации в социологических исследованиях / под ред. В. Г. Андреевкова, О. М. Масловой. – М.: Наука, 1990. – 232 с.
6. Овсянников В.Г., Пашков М.В. Методологические принципы и методика прикладного социологического исследования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. – 2012. – № 3. – С. 205-211.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Бекирова Эльмира Шевкетовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной культуры будущих учителей истории в процессе их подготовки в высшей школе. В работе анализируются основные понятия изучаемого феномена, рассмотрены структурные компоненты профессиональной культуры педагога. В исследовании определены педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих учителей истории на основе учета специфики предмета и компонентов изучаемого феномена.

Ключевые слова: профессиональная культура педагога, профессионально-педагогическая культура, педагогическая культура, информационная культура, коммуникативная культура, структура профессиональной культуры педагога, будущие учителя истории, профессиональное образование, педагогические условия.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of professional culture of future teachers of history in the process of their training in higher education. The paper analyzes the basic concepts of the studied phenomenon, the structural components of the professional culture of the teacher. The study defines the pedagogical conditions for the formation of professional culture of future teachers of history based on the specifics of the subject and the components of the phenomenon under study.

Keywords: professional culture of the teacher, professional and pedagogical culture, pedagogical culture, information culture, communicative culture, structure of professional culture of the teacher, future teachers of history, professional education, pedagogical conditions.

Введение. Учет развития и взросления будущих граждан в современных социокультурных и экономических условиях обосновывает появление новых требований к личности будущего педагога. Сегодня в рамках новой образовательной парадигмы отмечаются тенденции переноса акцентов с системы знаний на личность обучающегося, развития его духовных и моральных способностей. Это обуславливает потребность в педагогических кадрах, способных к созданию условий для саморазвития, самореализации личности обучающегося в различных типах учебных заведений.

Педагогические вузы должны сегодня обеспечить условия не только для профессионального, но и эмоционально-нравственного становления личности будущего педагога. От этого зависит успешность решения комплекса проблем модернизации всей системы образования.

Так, на современном этапе развития отечественного образования и системы подготовки будущих педагогов важной задачей является создание условий для формирования профессиональной культуры будущего учителя.

Учет специфики преподавания и содержания дисциплин исторического цикла обосновывает потребность создания конкретных педагогических условий и благоприятной образовательной среды для повышения эффективности процесса формирования компонентов профессиональной культуры будущих учителей истории в рамках их профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является определение педагогических условий формирования компонентов профессиональной культуры будущих учителей истории в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Период профессиональной подготовки будущего педагога представляет собой платформу для формирования профессионально значимых качеств и свойств личности учителя. Одним из этапов подготовки будущего специалиста в области истории является формирование профессиональной культуры.

Проблема формирования профессиональной культуры будущего педагога является одной из наиболее актуальных в отечественной педагогике последних десятилетий. Ее актуальность наиболее ощутима в современных условиях модернизации образования, вызванной осознанием и учетом современных социокультурных процессов, протекающих в российском обществе.

Различным аспектам проблемы формирования профессиональной культуры педагога посвящены труды многочисленных представителей отечественной педагогической науки.

Методологические основы профессионально-педагогической культуры исследуются в трудах В.В. Краевского, В.Э. Тамирина, А.Н. Ходусова и других ученых.

Феномен профессиональной культуры педагога с точки зрения культурологического подхода отражен в работах Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаева, Н.Б. Крыловой, В.А. Сластенина и других исследователей.

Нравственно-этический компонент профессиональной культуры педагога отражен в исследованиях Е.Н. Богданова, Э.А. Гришина, Е.Г. Силяевой. Духовная культуры как компонент профессионально-педагогической культуры изучался Е.И. Артамоновой, Р.К. Бикмухаметовым, В.П. Зинченко, Н.Е. Щурковой. Технологический компонент профессиональной культуры педагога является предметом исследования М.М. Левиной; коммуникативный – А.В. Мудрика, Е.И. Мычко и др.; информационный – А.П. Ершова, Н.М. Минакова; проектный – Л.М. Гурье, А.А. Криулиной; экологический – С.М. Глазачева и др. [1].

Прежде чем перейти к рассмотрению педагогических условий формирования профессиональной культуры педагога, в частности – будущего учителя истории, обратимся к анализу базовых понятий данного феномена.

По мнению Л.А. Аухадеевой, термин «педагогическая культура» представляет собой определенную совокупность накопившегося педагогического опыта за время существования всех мировых цивилизаций и исторических эпох; сложную самоорганизующуюся открытую систему, информационно наполняемую наукой, искусством, религией, морально-нравственными постулатами общества и в то же время репродуцирующую и транслирующую духовно-эстетические, морально-этические ценности отдельной нации и всего человечества новым поколениям; компонент общечеловеческой культуры, интегрирующий сферу педагогического взаимодействия [1].

Л. Г.Набиуллин профессиональную культуру педагога рассматривает как «закономерное, учебно-воспитательной деятельностью опосредованное, интегральное взаимно детерминированное проявление его специальной квалификации и общей культуры. Сущность профессиональной культуры педагога может быть раскрыта через системные принципы исследования всей совокупности его качеств как высококвалифицированного и высококультурного специалиста и субъекта образования молодежи» [3, с. 36].

Под профессионально-педагогической культурой теоретики отечественной современной педагогики В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов понимают меру и способ творческой самореализации личности учителя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей и технологий [5].

В рамках данного исследования на основе вышеизложенного процесс формирования профессиональной культуры будущего учителя истории будем рассматривать как этап апробации его в реальных условиях профессиональной деятельности, так как в этот период вузовского обучения студент сталкивается со всеми сторонами выбранной профессии, такими как планирование, моделирование, реализация педагогической деятельности в процессе взаимодействия с коллегами, обучающимися и их родителями [4].

Процесс формирования профессиональной культуры будущего учителя истории невозможен без знания ее основных компонентов. На основе анализа исследований современных ученых можно отметить наличие различных подходов к определению компонентов профессионально-педагогической культуры.

Так, Л.Г. Набиуллин понимает профессионально-педагогическую культуру как системной образование, включающее следующие компоненты:

- аксиологический;
- технологический;
- личностно-творческий.

По мнению ученого, «аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры образован совокупностью педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в целостный педагогический процесс на современном этапе развития образования» [3, с. 35]. «Технологический компонент профессионально-педагогической культуры включает в себя способы и приемы педагогической деятельности учителя» [3, 35]. «Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры раскрывает механизм овладения ею и ее воплощения как творческого акта» [3, с. 35].

По нашему мнению такой подход к определению компонентов профессиональной культуры педагога является систематизированным и обобщенным. На основе анализа педагогической литературы, посвященной проблемам профессионального становления педагога, выделим следующие основные компоненты профессиональной культуры учителя истории:

- духовная культура;
- нравственно-эстетическая культура;
- информационная культура;
- технологическая культура;
- коммуникативная культура;
- проектная культура;
- исследовательская культура;
- экологическая культура и т.д.

Одним из основных компонентов профессиональной культуры будущего учителя истории является информационная культура.

Современные процессы становления информационного общества, глобализации и информатизации всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и системы образования, обусловили новые требования к профессиональной деятельности и подготовке учителя истории. Анализ профессиографических требований к учителю дисциплин исторического цикла позволяет нам утверждать, что информационная культура является важной составляющей профессионализма педагога-историка, формируемой в процессе профессиональной подготовки.

По мнению Е.В. Данильчук, информационной культура – это особый вид «компетентности в новых информационных условиях», который является «неотъемлемой частью общей культуры человека и становится одной из приоритетных задач системы образования» [2, с. 157]. Она «пронизана информационной деятельностью – процесс, в ходе которого личность преобразует и познает информационную среду, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые объекты, процессы, явления информационной среды – объектом своей деятельности, наиболее полно реализуя в такой деятельности свои способности, потребности и стремления как в интересах собственного развития, так и с пользой для общества в целом» [2, с. 157]. Информационную культуру педагога исследовательница понимает в значении проявления «информационной культуры личности в специфике ее педагогической деятельности и системе профессиональных качеств» [2, с. 158].

Информационная культура учителя истории включает следующие компоненты:

- целостность информационной картины мира (понимание исторического процесса как развития человечества как органичной и единой системы);
- продуктивное использование разных источников информации;
- этическое отношение к отбору информации;
- критическое отношение к информации;
- ориентация на гуманистические ценности;
- диалогичность мышления;
- отношение к информации с позиций личностного и профессионального саморазвития и др.

Овладение будущим учителем истории указанными компонентами информационной культуры возможно при условии не только соответствующей организации учебного процесса в педагогическом вузе, но и в условиях восприятия соответствующих ценностей и норм, зафиксированных в профессионально-педагогической культуре, в процессе социализации.

В структуре профессиональной культуры учителя истории важное место занимает коммуникативная культура. В системе деятельности педагога, по мнению Л.А. Аухадеевой, «коммуникативная культура превращается в кардинальный, профессионально значимый фактор, выступает как категория функциональная, становится инструментом воздействия, и все ее функции и задачи усложняются, поскольку из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально-творческие» [1, с. 109].

Учитывая тот факт, что коммуникативная культура учителя истории выступает средством решения образовательных и воспитательных задач, социально-психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса, способом организации педагогического взаимодействия между субъектами процесса образования, можем утверждать, что она является одним из основных компонентов профессиональной культуры будущего педагога-историка, наряду с информационной культурой, а также то, что ее формирование является обязательным условием профессиональной подготовки будущих учителей истории в высшей школе.

Рассмотрев структуру профессионально-педагогической культуры педагога и сущность наиболее значимых ее компонентов относительно профессии учителя истории, обозначим основные педагогические условия формирования компонентов анализируемого в данном исследовании феномена. Так, эффективность формирования компонентов профессионально-педагогической культуры будущих историков в процессе их обучения в высшей школе возможна при условиях:

- обеспечения возможности для полноценной социализации будущих специалистов;
- создания инновационной образовательной среды;
- повышения уровня информатизации образовательно-воспитательной среды учреждения высшего профессионального педагогического образования;
- обеспечения студентов качественными информационными ресурсами;
- соответствия квалификации и уровня компетентности преподавательского состава современным требованиям;
- анализа и учета тенденций современной геополитической ситуации и построения содержания образования будущих учителей на ее основе;

- целенаправленное формирование каждого из структурных компонентов профессионально-педагогической культуры учителя истории.

Выводы. Таким образом, основной задачей педагогических вузов, реализующих профессиональную подготовку будущих учителей истории, является формирование всех компонентов профессиональной культуры педагога. Данный процесс требует серьезной трансформации не только содержания профессиональной подготовки, но и форм, методов, технологий реализации процесса обучения и воспитания студентов.

Ведущими компонентами профессиональной культуры учителя истории являются коммуникативная и информационная культура. В этой связи при создании условий для полноценного формирования компонентов профессиональной культуры учителей истории в процессе их обучения в высшей школе этапы модели профессиональной подготовки должны включать обязательные содержательные компоненты, направленные на формирование высокого уровня информационной и коммуникативной культуры будущих учителей истории как существенных показателей качества их образования и профессиональной компетентности.

Литература:

1. Аухадеева Л.А. Коммуникативная культура как компонент общей и профессионально-педагогической культуры учителя // Филология и культура. – 2006. – № 5. – С. 99-111.

2. Данильчук Е.В. Модернизация образования в информационном обществе и информационная культура педагога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – № 2. – С. 153-161.

3. Набиуллин Л.Г. Профессионально-педагогическая культура учителя как основа формирования ценностных ориентаций учащихся // Человек и образование. – 2014. – № 2. – С. 34-38.

4. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.08. – Ульяновск, 2003. – 50 с.

5. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Педагогика

УДК 37.018.4

кандидат политических наук, доцент,

заведующий кафедрой иностранных языков Бикбаев Вадим Манцурович

Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ ОФИЦЕРОВ СУХОПУТНЫХ ВОЙСК В ПЕРВУЮ МИРОВУЮ ВОЙНУ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению некоторых вопросов становления иноязычной коммуникации в период Первой мировой войны. Отмечается, что проблемы в иноязычной коммуникации и языковой подготовке военнослужащих Российской армии главным образом существовали вследствие ограниченности имеющегося у Российской армии опыта, отсутствия реальных условий по совершенствованию языковой подготовки и самих знаний. Ситуация была также обусловлена классовым составом военнослужащих, в результате чего в сложившихся условиях иностранным языком в совершенстве могли владеть офицеры оперативного и стратегического звеньев управления.

Ключевые слова: иноязычная коммуникация, языковая подготовка, профессиональное военное образование.

Annotation. The Article is devoted to some issues of formation of foreign language communication during the First world war. Problems in foreign language communication and language training of servicemen of the Russian army mainly existed due to the limited availability of the Russian army experience, the lack of real conditions for the improvement of language competence and of knowledge itself. It is noted that the above problem was also due to the class composition of the military, resulting in the current conditions a foreign language in perfection to own officers of the operational and strategic levels of management.

Keywords: foreign language communication, language training, professional military education.

Введение. Отечественные подходы к разрешению проблемы формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск Российской Федерации сложились в конкретных исторических условиях, уникальность которых делает как саму иноязычную коммуникацию, так и модели языковой подготовки офицера предметом историко-педагогического исследования.

История проблемы иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск приобретает теоретическое значение в том случае, если вместо фактологического и событийного исторического описания вскрыты факторы ее появления и развития, объяснены практические решения, обобщен положительный и отрицательный педагогический и организационный опыт, иными словами – применен историко-генетический метод [9, с. 384].

Такое знание не только служит основой прогнозирования и поиска решения проблемы формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск в перспективе (поскольку в историческом исследовании генетический вектор тесно связан с прогностическим [Там же.], но и позволяет доказать принципиальную необходимость смены модели языковой подготовки в современных условиях.

Формулировка цели статьи. Проблема иноязычной коммуникации в военно-профессиональной деятельности отчетливо проявилась уже в Первой мировой войне и окончательно оформилась во Второй мировой, когда военные действия и их обеспечение потребовали организации тесного взаимодействия с армиями, экономическими и политическими структурами стран-союзниц и местным населением при одновременном усилении традиционных задач разведки, пропаганды, администрирования, использования или разрушения коммуникаций противника.

Изложение основного материала статьи. К началу Первой мировой войны Российская императорская армия уже имела достаточный опыт совместных боевых действий с союзниками, в том числе и на

Европейском театре боевых действий. Однако ограниченность опыта, в сравнении с масштабами новой войны, не позволила своевременно прогнозировать и решать проблему иноязычной коммуникации. В теоретических разработках кануна Первой мировой войны Н.П. Михневич [13, с. 472; 14, с. 406], А.А. Незнамов [16, с. 286], В.А. Черемисов [25, с. 94] и др.) много внимания уделялось стратегии и тактике, применению современного вооружения и военной техники (в том числе бронетехники и авиации), инженерных систем и связи, совершенствованию управления войсками и логистики, др. вопросам, но проблема иноязычной коммуникации не поднимается даже в связи с обсуждением коалиционного характера будущей войны.

Во многом это связано с сословно-образовательным *принципом комплектования* Вооруженных Сил Российской империи, когда само собой разумеющимся являлось знание офицером одного или нескольких иностранных языков.

В конце XIX – начале XX вв. основным способом комплектования офицерского корпуса Российской императорской армии (регулярные Сухопутные войска Российской империи [2, с. 1005] являлась собственная разветвленная система военного образования, минуя нее, сохранялась возможность стать офицером при наличии определенного уровня общего (не военного) образования (А.И. Алехин [1, с. 636], П.А. Зайончковский [7, с. 351], А.И. Каменев [10]) и др., и то, и другое – предусматривало свободное владение иностранным языком.

Вместе с тем, массовый и масштабный характер будущей войны, который предсказывали в своих работах военные теоретики, например, Н.П. Михневич [13, с. 472], А.А. Незнамов [16, с. 286] и др., сделал эти требования заранее невыполнимыми в предвоенное и военное время.

В дореволюционной России в достаточной степени было развито специальное языковое образование, поддерживающее имперскую политику государства. На высоком уровне находилось языковое образование офицеров флота, артиллерии и инженерных войск, задачи же Сухопутных войск, предполагающие иноязычную коммуникацию, в таком объеме, как в Первую мировую войну, не прогнозировались и, соответственно, не были обеспечены. Вопреки стереотипу, офицерский корпус Сухопутных войск кануна Первой мировой войны вовсе не состоял исключительно из дворян с классическим образованием, для которых один или несколько иностранных языков фактически являлись вторым языком общения [20, С. 235–255]. Военно-статистический ежегодник Армии за 1912 г., например, приводит следующие сведения: в 1912 г. в потомственном дворянстве находились: 87,45% генералов, 71,46% штаб-офицеров и только 47,75 % обер-офицеров [3, с. 238–239, с. 519]. При анализе этих данных следует учесть, что офицерам по достижению первого обер-офицерского звания жаловалось личное дворянство, а при получении чина «полковник» на действительной военной службе дворянство становилось потомственным. Иными словами, офицерский корпус, в равной степени, комплектовался дворянами, и обеспечивал допуск в дворянство (по достижению чина, выслуге, личным заслугам, получению определенных наград и пр.) представителям иных сословий. Кроме того, сословная структура различных видов Вооруженных Сил, округов и даже отдельных воинских частей была весьма неоднородна [Там же.]. В частности, в пехотных частях, кавалерии (особенно казачьей) дворян было намного меньше, чем в Гвардии или в армейских частях столичных гарнизонов.

Общая языковая подготовка являлась отличительной чертой гимназического, кадетского и высшего общего образования, где обучение иностранным языкам организовывалось методом «полного погружения» в языковое пространство, вплоть до преподавания на иностранных языках отдельных учебных дисциплин и изучения так называемых «мертвых языков» – латыни и греческого, формировавших универсальную лингвистическую базу.

Изучение иностранного языка являлось одним из приоритетов общего образования. К.Д. Ушинский, например, в 1864 г. писал: «... знание иностранных европейских языков и в особенности современных одно может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него всегда закрыт. Обрывочность, неясность, неполнота, односторонность, бездоказательность сведений и понятий будут всегда тяготеть над самым умным человеком, если он не обладает ключом к богатствам западной науки и литературы» [23, с. 49, с. 252].

По нашим собственным предположениям, классическое общее образование в России в конце XIX – начале XX успешно справлялось с обучением будущих офицеров иностранным языкам. Однако, перед Первой мировой войной высшим и средним общим образованием обладали 72% генералов, 68,6% штаб – и 64,94% обер-офицеров [3, с. 238–239, с. 519].

Кроме того, как мы уже писали, иноязычная коммуникация в военно-профессиональной деятельности только базируется на знании иностранного языка, содержательно же это понятие гораздо шире. Специальной языковой подготовкой, в полной мере определяющей возможность вести профессиональные коммуникации, владели выпускники Императорских Академий и приравненных к Академиям Курсов восточных языков, а ими в 1912 г. было укомплектовано не более 10% офицерских должностей [Там же.], причем, преимущественно, в оперативном и стратегическом звеньях управления.

Сословная и образовательная структуры в Сухопутных войсках менялись уже в первые годы войны, и к 1917 г. кадровые офицеры, еще обладающие сословными признаками (в том числе свободно владеющие иностранным языком), сохранились, в основном, среди генералитета и штаб-офицерства. Последнее, по мнению Л.М. Спирина [21, с. 296], к концу войны основательно пополнилось представителями буржуазии. Среди обер-офицеров дворян осталось единицы. Так, в пехотных полках к 2017 г. кадровых офицеров начала войны было не более 4%, а остальные – выпускники ускоренных программ подготовки с относительно невысоким образовательным цензом. «Несмотря на его разнообразие (образовательного уровня) – от примитивной грамотности до законченного высшего образования, - пишет А.Г. Кавтарадзе, - в целом свыше 50% офицеров военного времени не имели даже общего среднего образования» [8].

На основании представленных данных, можно предположить, что уровень языковой подготовки офицеров Сухопутных войск изначально не вполне отвечал потенциальным потребностям войны, а в течение войны это противоречие еще более усилилось.

Обострение проблемы иноязычной коммуникации, на наш взгляд, можно связать, как минимум, с тремя основными *факторами*, проявившимися в войне нового типа:

- задачами непосредственного взаимодействия подразделений, частей и соединений, а также политических, управляющих и обеспечивающих структур разной национальной принадлежности;
- обширными, многонациональными и поликультурными театрами военных действий;

- роль оперативной и тактической разведки в обеспечении боевых действий.

Этот перечень, естественно, не является исчерпывающим.

Актуальность проблемы иноязычной коммуникации в рассматриваемый период была обусловлена коалиционным характером Первой мировой войны. Содержание пакета двусторонних договоров, оформивших военно-политический блок «Антанта» (фр. entente — согласие), предписывал не только одновременное военное противодействие Германии и ее союзникам на разных театрах военных действий, но и совместные военные действия на одном фронте.

В частности, при формировании Экспедиционного корпуса Русской Императорской Армии, воевавшего во Франции и в Македонии (Первая, Вторая, Третья и Четвертая Особые стрелковые бригады, около сорока пяти тысяч солдат и офицеров), знание иностранных языков включалось в квалификационные требования к командному составу. Должности от командира роты и выше комплектовались, преимущественно, штабными офицерами, знающими французский язык, на младшие офицерские должности это требование не распространялось [11, с. 300]. Ученые, обращавшиеся к истории Экспедиционного корпуса Русской Императорской Армии (А.Ю. Павлов [18, с. 137], Д.У. Лисовенко [11], Р.Я. Малиновский [12, с. 452], М.К. Чиняков [26] и др.) сходятся во мнении, что его комплектование осуществлялось весьма не просто, в том числе, из-за повышенных требований к личному составу.

Для организации взаимодействия «...в особые штаты бригады были включены чины французской службы, знающие русский язык» [11, с. 18–19]. Даже при прекрасном тыловом, боевом, техническом и финансовом обеспечении русских бригад, их боевая подготовка и боевое слаживание на фронте во Франции и в Македонии были затруднены дефицитом времени и необходимостью преодоления коммуникационных барьеров, проявившихся при освоении французского вооружения, инженерного оборудования, техники и тактики боевых действий, в обучении рядового личного состава [26, с. 310]. «Программа обучения для офицеров, — пишет Д.У. Лисовенко, — предусматривала изучение под руководством французских инструкторов французских топографических карт различных масштабов, наставлений и инструкций, изданных французской главной квартирой во время войны, а также ознакомление с принципами атаки укрепленных позиций противника» [11, с. 22].

Организация боевой подготовки с рядовым составом, в свою очередь, предполагала прямое использование французских документов, нормативов и боевых регламентов, которые в сложившихся условиях не удалось освоить в полной мере [26].

Особого упоминания в связи с проблемой иноязычной коммуникации в Первую мировую войну заслуживают национальные воинские формирования, воевавшие непосредственно в составе Российской армии. К их числу можно отнести Первый, Второй и Третий Польские корпуса, Отдельный Чехословацкий корпус, Сербский Добровольческий корпус, Латышскую стрелковую дивизию, Кавказский туземный и Армянский армейский корпуса, Текинский и Крымский конные полки, а также другие соединения и части, сочетавшие в системе военного управления и взаимодействия национальный и русский языки [6, с. 416; 15, с. 228; 17, с. 18–26]. По оценке А.В. Олейникова [17], формируясь как добровольческие отряды, национальные воинские формирования постепенно «переросли» в соединения, игравшие важную роль в военных действиях.

Обширный Восточно-европейский театр — основной для российских Вооруженных Сил в Первую мировую войну, а также Азиатско-турецкий театр, где российские войска вели боевые действия на Кавказе, характеризуются национальным, культурным и, как следствие, языковым разнообразием, усложнявшим коммуникации с местным населением, администрирование, снабжение и управление войсками на подконтрольных территориях. Примеров достаточно много, но ярче всего проблемы взаимодействия войск и местного населения проявились в Восточной Пруссии.

Исследуя взаимоотношение русских войск с местным населением, К.А. Пахалюк [19, с. 147–157], в частности, приходит к выводу, что они, прямым или косвенным способом, оказали влияние на исход боевых действий в Восточной Пруссии. Взаимное недоверие войск и местного населения на фоне беспрепятственной немецкой пропаганды, ошибки командования в установлении режима и др. факторы снизили эффективность связи, контрразведки, охраны тылов и логистики, а также многих других аспектов военной организации. Автор приводит в пример успешные и неуспешные практики установления оккупационного режима, доказывая, что просчеты в установлении взаимоотношений, слабый учет национальных, культурных и административных особенностей местности в итоге повлияли на выполнение конкретных боевых задач.

Аналогичные обобщения и выводы мы встречали у многих современников событий, например, у Н.Н. Головина [5, с. 436], И.А. Хольмсена [24, с. 314] и др. авторов.

Собственный вклад в актуализацию проблемы иноязычной коммуникации внесло развитие практики войсковой разведки. Уже Уставом полевой службы 1912 г. в этом виде боевого обеспечения были предусмотрены методы, заведомо требующие иноязычной коммуникации разведчика: «... сведения о неприятеле могут быть получены: опросом пленных, перебежчиков и местных жителей; от шпионов, из почтовой и телеграфной корреспонденции; из бумаг, найденных на убитых и плененных, и из газет, а также наблюдением различных воинских примет» [4, с. 339]. Утверждая комплексный характер разведки, Устав не только дает исчерпывающий для того времени перечень ее видов, но и определяет силы и средства. Войсковая и артиллерийская разведка, которые преимущественно вели части Сухопутных войск, предусматривала постановку разведывательных задач как штатным, так и специальным подразделениям. России принадлежит первенство в создании разведывательных подразделений, однако, без специальной языковой подготовки эти подразделения не были в достаточной мере эффективны. Потребности войсковой разведки на Русском фронте, например, вызвали необходимость дробления Отдельного чехословацкого корпуса и придания его подразделений (взводов и рот) российским частям и соединениям. «... зная немецкий язык и быт немецкого и австрийского солдата, чехи и словаки были идеальными разведчиками, правильная и серьезная разведка была у нас только с того времени, когда чехи и словаки появились на фронте» [22, с. 17]. Знающие немецкий язык чешские, словацкие, хорватские и др. добровольцы также активно применялись для ведения пропаганды среди немецких и австро-венгерских солдат [17, с. 18 – 26]. Изначально для ведения разведки и партизанской войны на оккупированных немцами территориях формировались и латышские подразделения, причем приведенные примеры далеко не единственные.

Выводы. В целом, можно заключить, что Первая мировая война, вызвав переворот во многих вопросах военного дела, остро поставила проблему иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск и организации специальной языковой подготовки, обеспечивающей ее.

Вместе с тем, в то время проблема не осмысливалась и не разрабатывалась как самостоятельная, а только в комплексе с другими ключевыми проблемами военного строительства. Следует также отметить, что в течение Первой мировой войны не было объективных условий решения проблемы и единственным путем, которым следовали Вооруженные Силы Российской Империи – было использование «быстро тающего» в условиях масштабной и кровопролитной войны потенциала, заложенного довоенной системой общего и профессионального военного образования.

Литература:

1. Алехин, И.А. Развитие теории и практики военного образования в России XVIII-начала XX века: дис. ... докт.пед.наук: 13.00.01 / Алехин Игорь Алексеевич. – М., 2004. – 636 с.
2. Большая российская энциклопедия. Россия/ под ред. Ю.С. Осипова, С.Л. Кравца. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2004. – 1005 с.
3. Военно-статистический ежегодник Армии за 1912 г. – СПб.: Военная Типография Императрицы Екатерины Великой, 1914. – 519 с., С. 238 – 239.
4. Высочайше утвержденный Устав Полевой Службы. Полное Собрание Законов Российской Империи. Т.32. Ч.1. – Петроград, 1915. – 1790 с., С. 339.
5. Головин, Н.Н. Из истории кампании 1914 года на Русском фронте: начало войны и операции в Восточной Пруссии / ген. Н.Н. Головин. – Прага : Пламя, 1926. – 436 с.
6. Задохин, А.Г., Низовский, А.Ю. Пороховой погреб Европы / А.Г. Задохин, А.Ю. Низовский. – М.: Вече, 2000. – 416 с.
7. Зайончковский, П.А. Самодержавие и русская армия на рубеже XIX – начала XX столетия / П.А. Зайончковский. – М., 1973. – 351 с.
8. Кавтарадзе, А.Г. Военные специалисты на службе Республики Советов 1917–1920 гг. [электронный ресурс] / А.Г. Кавтарадзе // Исторические материалы. – режим доступа: <http://istmat.info/node/21711> (дата обращения 21.11.2017 г.).
9. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Л.: ЛГУ, 1991. – 384 с.
10. Каменев, А.И. История подготовки офицерских кадров в СССР / А.И. Каменев. — М.: Новосибирск: НВВПУ, 1991. – 261 с.
11. Лисовенко, Д.У. Их хотели лишить Родины / Д.У. Лисовенко. – М.: Воениздат, 1960. – 300 с., С. 18 – 19, 22.
12. Малиновский, Р.Я. Солдаты России / Р.Я. Малиновский. – М.: Воениздат, 1969. – 452 с.
13. Михневич, Н.П. Стратегия: с приложением атласа чертежей / сост. генерал-лейтенант Н.П. Михневич; 2-е доп. изд. Кн.1. – СПб.: Типо-литография товарищества «Свет», 1906. – 472 с.
14. Михневич, Н.П. Стратегия: с приложением атласа чертежей / сост. генерал-лейтенант Н.П. Михневич; 2-е доп. изд. Кн.2. – СПб.: Типо-литография товарищества «Свет», 1906. – 406 с.
15. Недбайло, Б.Н. Чехословацкий корпус в России (1914 – 1920 гг.): Историческое исследование: дис. ... канд. историч. наук: 07.00.02 / Недбайло Борис Николаевич. – М., 2004. – 228 с.
16. Незнамов, А.А. Современная война: Действия полевой армии / А.А. Незнамов. – СПб.: Типография Гр. Скачкова, 1911. – 286 с.
17. Олейников, А.В. Национальные воинские формирования Русской армии Первой мировой войны / А.В. Олейников // Военно-исторический журнал. – № 3, 2016. – С. 18 – 26.
18. Павлов, А.Ю. Русские войска во Франции и Македонии во время Первой мировой войны: дис. ... канд. историч. наук: 07.00.03 / Павлов Андрей Юрьевич. – СПб., 1995. – 137 с.
19. Пахалюк, К.А. Взаимоотношения с местным населением как фактор неудачи боевых действий в Восточной Пруссии в годы Первой мировой войны / К.А. Пахалюк // Военно-исторический архив. – 2011. – № 8. – С. 147 – 157.
20. Рыжов, А.Н. Образовательные приоритеты российского дворянства в последней четверти XIX начале XX в. / А.Н. Рыжов // Вопросы образования. – № 12. – 2009. – С. 235 – 255.
21. Спирин, Л.М. Разгром армии Колчака / Л.М. Спирин. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1957. – 296 с.
22. Татаров, Б.А. Боевая работа Чешской (Киевской) дружины 1914-1915 гг. / Б.А. Татаров // Доброволец. – 2004. – № 2. – С. 17.
23. Ушинский, К.Д. Родное слово. В 2-х частях. Часть 1. / К.Д. Ушинский. – М.: Юрайт, 2017. – 252 с., С. 49.
24. Хольмсен, И.А. Мировая война: Наши операции на Восточно-Прусском фронте зимою 1915 г.: Воспоминания и мысли / Ген.-лейт. Хольмсен. – Париж, 1935. – 314 с.
25. Черемисов, В.А. Основы современного военного искусства: Общ. условия соврем. боя. Наступательный бой. Оборонительный бой / В.А. Черемисов. – Киев: тип. Окр. штаба, 1910. – 94 с.
26. Чиняков, М.К. Русские войска во Франции в годы Первой мировой войны (1916-1918): формирование, командный состав, участие в боевых действиях, военный быт: дис. ... канд. историч. наук: 07.00.02 / Чиняков Максим Константинович. – М., 2006. – 310 с.

УДК:378

кандидат физико-математических наук, доцент Болкунов Игорь Алексеевич

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОГО КОНТРОЛЯ

Аннотация. Статья посвящена проведению учебного контроля при использовании дистанционных образовательных технологий. Рассматриваются способы решения проблем проведения учебного контроля.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, учебный контроль, организация контроля.

Annotation. The article is devoted to teaching control in case of using distant learning technologies. The article deals with ways of solving problems of the realization of teaching control.

Keywords: distant learning technologies, teaching control, organization of control.

Введение. Запросы рынка труда увеличили образовательные потребности. Возникла необходимость совершенствования способов получения образования. Дистанционные образовательные технологии расширили возможности традиционной формы получения образования и являются уже не временным увлечением, а сложившимся и развивающимся явлением. Одной из нерешенных проблем в системе дистанционного обучения является проблема контроля качества обучения.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – анализ проблем контроля учебных достижений при применении дистанционных образовательных технологий в вузе, выявление возможностей совершенствования контроля.

Изложение основного материала статьи. Конкурентоспособность дистанционного обучения определяется рядом факторов, но важнейшим фактором является цена. Снижение цены способствует повышению экономической эффективности обучения [2]. Нельзя допускать, чтобы дальнейшее повышение экономической эффективности привело к падению качества обучения. Острота проблемы качества в дистанционном обучении объясняется рядом обстоятельств:

1. Своеобразием понимания термина «качество» разными участниками образовательного процесса и заинтересованными сторонами [3].

2. Фундаментальными проблемами контроля качества в обучении.

3. Особенности контроля качества в дистанционном обучении.

Любой участник образовательного процесса использует термин «качество», но понимает и трактует его по-своему. Важнейшие участники образовательного процесса встречаются на рынке труда: со стороны спроса – работодатели, как потребители результатов образовательного процесса, со стороны предложения – будущие наемные работники. Производителем образовательных услуг является учебное заведение. Потребителем образовательной услуги являются обучаемые, рынок труда и общество. При этом потребитель образовательной услуги и плательщик за нее – это не всегда одно и то же лицо. Взгляды производителя, потребителя и плательщика на качество услуг нуждаются в согласовании и компромиссе.

На рынке труда образование рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, которая будет удовлетворять запросам рынка, позволит специалистам выполнять необходимые функции, решать требуемые задачи.

Администрация учебного заведения в понятие «качество» включает качество управления, наличие современной инфраструктуры, компетентность педагогических работников, качество обучаемых, качество учебных программ, общественного признания уровня учебной и научной работы и т.д.

Педагогические работники под качеством понимают имеющиеся возможности передачи обучаемым знаний, умений, навыков, наличие качественного учебного плана и программ, обеспеченность учебными материалами, техническими средствами и т.д.

Для обучаемых качество определяется возможностью пройти конкурсный отбор при устройстве на работу или при поступлении на дальнейшее обучение, и обычно связывается с климатом образовательной организации (общественная, спортивная, культурная жизнь и т.д.).

В любом случае, в основе оценки образовательных процессов, технологий, программ, учреждений лежит понятие качества образования. Измерение такой многокомпонентной характеристики как «качество» для практического применения затруднено. Термин широко используется, однако можно сказать, что сущность и значение этого понятия до конца не раскрыты ни педагогической наукой, ни педагогической практикой, ни педагогической общественностью. По сути, оценивается то, что не имеет четкого определения и однозначного понимания.

Поэтому термин трактуется сегодня достаточно произвольно. А главным индикатором качества образования является рынок труда, успешная трудовая деятельность выпускников, их профессиональное признание, обеспечение конкурентоспособности фирмы, страны.

Контроль знаний обучаемых является основным элементом оценки качества результатов обучения. При любой форме обучения проверка знаний необходима для выявления пробелов в системе и уровне знаний обучаемого. Контроль необходим для внесения изменений в процесс обучения и обучаемым, и педагогическим работникам. Для этого, результаты оценки знаний должны быть объективными и не зависеть от экзаменующего или от условий контроля, соответствовать учебным программам и государственным стандартам.

В общем случае методы контроля системы знаний обучаемых разработаны недостаточно. Поэтому, оценивание учебных курсов или тем курса часто происходит путем проверки второстепенных и малозначимых элементов, усвоение которых никак не отражает системы необходимых знаний умений и навыков. Сложность вопросов, их последовательность определяется педагогом интуитивно, а очередность тестовых заданий может определяться компьютерной программой. Количество вопросов, их качество и диагностическая ценность, необходимое время оценивания теоретически не обоснованы. В этом и заключается субъективность оценивания.

Учитывая произвольную трактовку понятия «качества», отсутствие стандартов и измерительных эталонов, каждый педагог разрабатывает свою систему проверочных заданий, применяет свои методы контроля.

Очевидно, что в дистанционном обучении, если считать его равноценным традиционному обучению в подготовке специалистов, существуют все проблемы контроля знаний и умений. Ведь признание на рынке труда выдаваемых учебным заведением дипломов или сертификатов, в первую очередь зависит от того, насколько адекватными знаниями обладает предъявитель диплома или сертификата. Причем сама форма дистанционного обучения значительно влияет на организацию контроля знаний, вследствие разделения в пространстве, а часто и во времени обучаемого и педагога.

Сложность организации контроля – одна из причин, того, что самые престижные вузы не спешат массово организовывать онлайн курсы. Даже при аудиторных занятиях сложно определить обучаемого, который воспользовался помощью коллеги или шпаргалкой, а при дистанционном обучении это сделать невозможно. В престижных вузах ценится качество образования, необходимым элементом которого является самостоятельность выполнения заданий обучаемыми. Поэтому к дистанционным формам относятся с осторожностью.

Для оценки результатов учебной деятельности в дистанционном обучении, в условиях применения телекоммуникационных технологий, могут использоваться разные формы контроля [4]:

1. Письменная работа по заданной теме или разрабатываемому проекту. Такая работа может выполняться индивидуально, в паре с другим обучаемым или в составе группы, работающей по одному проекту или заданию.

2. Референтная оценка работы другого обучаемого. Выполняется реферирование работы другого обучаемого, изучающего те же темы.

3. Он-лайн оценка результатов. Такой контроль полезен тогда, когда есть необходимость в обсуждении учебного материала или для выявления глубины усвоения материала обучаемыми. Телеконференции могут использоваться для индивидуального или группового контроля.

Перечисленные формы контроля во многом субъективны. И в силу своей субъективности они практически не поддаются автоматизации. А один преподаватель не может за один цикл обучения дать регулярную оценку работы многим обучаемым. С точки зрения возможности автоматизации процесса контроля учебной успешности выделим:

1. Пиринговая оценка работ. Оценка работ обучаемых проводят обучаемые той же группы или потока, равные по статусу проверяемым. При этом такая оценка может состоять не только в оценке результата другими участниками, но и в предложениях и рекомендациях с их стороны. Оказалось, что пиринговое оценивание позволяет выйти за рамки автоматически проверяемых тестов на уровень небольших исследовательских работ и даже исключить преподавателя из процедуры проверки письменных работ [7].

2. Тестирование. Тестирование, как метод контроля успешности обучения, является эффективной и объективной формой контроля, экономичной по времени и по затратам. Тесты позволяют организовать проверку знаний больших групп обучаемых, выявить пробелы в освоении учебного материала, использовать статистические методы анализа результатов. Но для работ творческого характера применение тестов весьма ограничено.

Пиринговая оценка может применяться для оценки успешности учебной деятельности. Однако, возможности автоматизации контрольных измерений за счет применения статистических методов, с целью высвобождения преподавателя из процесса проверки, может быть применено только в MOOK (массовых открытых он-лайн курсов), а в случае дистанционного обучения в небольших по размеру учебных группах применение ограничено [1].

Традиционно в системе дистанционного обучения используется тестирование. Правила подготовки тестов, их возможности и области применения достаточно хорошо описаны в литературе [6]. Тестовые методики легко автоматизируются, но применимы лишь в ограниченном диапазоне задач контроля. Тестированию, как методу контроля, присущи и достоинства, и недостатки. Легче всего с помощью тестов проверять уровень владения просто организованным учебным материалом. Проверка глубинного понимания материала, с помощью тестов затруднена. Т.е., не все характеристики усвоения учебного материала выявляются средствами тестирования. Такие показатели, как умение конкретизировать свой ответ примерами, умение связно, логически выражать свои мысли, и ряд других характеристик знаний, умений, навыков диагностировать тестированием невозможно. Поэтому лучше всего сочетать тесты с традиционными методами контроля успешности обучения.

В дистанционном обучении остро стоит проблема идентификации личности обучающегося при проведении контроля. Даже если мы убеждены в том, что экзаменуемый корректно проходит проверку знаний, то мы не можем быть уверенными в том, что это именно наш обучаемый, а не кто-либо другой.

В обычных условиях для идентификации личности достаточно визуального контакта. В случае учебного взаимодействия на расстоянии, используются способы, которые могут не обеспечить гарантированную идентификацию. Популярным способом идентификации является сравнение введенного с клавиатуры пользователем логина/пароля с логином/паролем, сохранённым в базе данных пользователей. Доступны технологии проверки подлинности файла или электронного письма путем проверки цифровой подписи или путем проверки контрольной суммы полученного файла на соответствие сумме файла, отправленного автором этого файла.

Совершенствование технологии идентификации личности происходит по нескольким направлениям. Уже становится возможно использование биометрических показателей, например, отпечатка пальца, или технологии распознавания образа при анализе видеозаписей и т.д.

В настоящее время разработан комплекс процедур обеспечения защиты данных от фальсификации при тестировании [5]. Во-первых, речь идет о защите на техническом уровне, т.е. использование для защиты самих тестовых заданий и предотвращения несанкционированного запуска программ тестирования различных приемов шифрования и кодировки. Во-вторых, защита на организационном уровне, т.е. создание сертифицированных региональных центров тестирования, обеспечивающих прохождение тестирования под наблюдением методистов и поддержкой технических консультантов. В-третьих, защита на психологическом уровне, т.е. ограничение времени на ответ, случайное перемешивание вариантов ответов и тестов из банка заданий.

В последнее время система контроля в обучении активно привлекает внимание и практических педагогов, и научной общественности. Это свидетельствует о практической значимости и наличии нерешенных актуальных проблем. Для того, чтобы подчеркнуть разные аспекты проблемы используются понятия «оценка», «оценивание», «контроль», «проверка», «учет» и другие аналогичные понятия. Нередко понятия смешиваются, замещаются друг другом, употребляются то в одинаковом, то в различном значении. Вместо традиционного понятия «контроль» используются понятия «диагностика», «мониторинг». Однако наиболее часто используется понятие контроля, а установившегося подхода к определению понятий с ним связанных, не выработано.

На протяжении многих веков жесткий контроль считался необходимым элементом системы обучения. Отметка в такой системе играла роль движущей силы учебного процесса, в ряде случаев являлась целью обучаемого, обеспечивала конкуренцию в учебном процессе. Системе образования на протяжении длительного времени удавалось эффективно работать при существующем состоянии дел с контролем. Но если рассматривать дистанционное обучение как новый этап в развитии системы образования, то следует ожидать появления новых методов и принципов обучения. И один из актуальных вопросов – вопрос о необходимости жесткого контроля. И здесь следует учесть два обстоятельства.

Во-первых, в содержании образования в последнее время происходит перенос акцента с конкретных предметных знаний, умений и навыков, как основной цели обучения, на формирование общеучебных умений и навыков, на повышение самостоятельности учебных действий. Связано это с тем, что человек стремится постоянно развиваться и повышать уровень своих знаний, для того, чтобы увеличить конкурентоспособность на рынке труда. А учитывая многогранность и динамичность окружающего мира, людям необходимо продолжать учиться в течение всей жизни, постоянно возобновлять свои знания, умения и навыки, причем совершенствование необходимо не только для его профессиональных навыков, но и для навыков в других важных, необходимых и интересных для него видов деятельности.

Такие изменения заставляют искать возможности трансформации системы образования таким образом, чтобы контроль перестал быть движущей силой учебного процесса, и взамен бы появилась мотивация заинтересованности обучающихся в получении знаний.

Во-вторых, многие специалисты сходятся во мнении, что соответствовать современным требованиям к уровню квалификации невозможно без использования дистанционных образовательных технологий. Только такие технологии позволяют подготовить необходимых для общества специалистов в нужном количестве за короткое время при минимальных затратах. Уже сейчас очевидны ниши на рынке образовательных услуг, в которых дистанционное обучение уверенно позиционируется как альтернатива традиционному:

- в компаниях для начальной подготовки сотрудников, их аттестации и повышения квалификации, обучения и переобучения;
- в структурах, где существует необходимость поддержки постоянно действующей системы повышения квалификации (госслужащие, педагогические работники и т.д.);
- в ряде отраслей с высокой текучестью кадров (сфера услуг, розничная и оптовая торговля) для новых сотрудников, которым необходимо пройти обучение, а организация обычных тренингов за счет фирмы, реально не окупается;
- в учебных заведениях сочетание дистанционных и других форм обучения позволяют охватить обучением широкие категории желающих получить образование, повысить квалификацию из удаленных регионов.

Можно предположить, что в корпоративной сфере организация жесткого контроля при прохождении каких-либо курсов с использованием дистанционных образовательных технологий не является необходимым элементом. Бизнес постепенно начнет ориентироваться не на отметки образовательных организаций, а на собственные оценки. Успешность обучения контролируется впоследствии самими компаниями, результатами, полученными на конкретном рабочем месте. В отдельных случаях работодатели могут ориентироваться на отметки, выставленные независимым центром оценки квалификаций в соответствии с Федеральным законом «О независимой оценке квалификации» от 3 июля 2016 года № 238-ФЗ.

Таким образом, система контроля предметных знаний, умений, навыков при дистанционном обучении нуждается в совершенствовании. Необходим поиск нового подхода к оцениванию, который позволил бы повысить учебную мотивацию и учебную самостоятельность.

Возможно одним из новых подходов могло бы стать безотметочное обучение, что позволило бы преодолеть недостатки существующей «отметочной» системы оценивания. Такая система активно внедряется в начальной школе. В высшей школе это может быть увеличение доли экзаменов и увеличение доли зачетов при организации контроля.

Традиционная бальная отметка имеет достоинства. Во-первых, она позволяет в краткой и доступной форме донести информацию о результатах обучаемого до всех заинтересованных лиц. Эта информация понятна и педагогам, и лицам, не имеющим педагогического или просто достаточного образования. Во-вторых, вносит дух соревновательности, конкуренции, повышает ответственность обучаемых, заставляет повышать свои результаты. В ряде случаев суммарный итоговый балл за обучение (рейтинг) является целью конкурентной борьбы, т.к. является основой при распределении, дает возможность получения более выгодных предложений и назначений.

С другой стороны, конкуренция обучаемых может становиться недобросовестной. Если отметка становится самоцелью, то теряется смысл получения знаний, умений и навыков. Достаточно любыми способами получить высокую (или положительную) отметку, и результат обучения достигнут.

У безотметочного обучения так же есть достоинства. Во-первых, отсутствие отметки, переносит акцент с состязания на обучаемого, позволяет сосредоточиться на процессе получения знаний, на оценку учеником собственных действий. Теряется смысл шаргалок, списывания, подсказывания и т.д. Во-вторых, возникает реальная возможность организации индивидуальных образовательных траекторий. Ведь отметка – это не констатация успешности учебной деятельности конкретного обучаемого, это результат сравнения ее со средними показателями учебной группы. Выявление индивидуальной динамики обучаемого в отметках слабо проявляется или не проявляется вообще.

Выводы. Развитие дистанционных образовательных технологий обострили проблему контроля. Это связано с различными трактовками термина «качество», с принципиальными проблемами контроля учебных

достижений и со специфическими проблемами в связи с применением дистанционных образовательных технологий.

Совершенствуются методические подходы к оцениванию, практически используются новые методы оценивания работ обучаемых, большое внимание уделяется защите информации, идентификации пользователя. Однако это не снимает проблему контроля и не только в дистанционном обучении.

На рынке труда работодатели отмечают рост затрат фирмы на обучение новых работников, необходимость испытательного срока, даже в том случае, если претендент на должность имеет высокие отметки. В случае, если выпускник вуза устраивается на работу по специальности, то как правило, такой выпускник проходит дополнительное обучение. И это не столько профессиональная адаптация на рабочем месте, сколько приобретение необходимых для работы компетенций. Действительно, вузы не всегда успевают и не всегда могут быстро отреагировать на потребности рынка. Требования к профессиям быстро изменяются, а многие компании имеют дополнительные требования к сотрудникам. Также не всегда правильно доверять вузам и колледжам проверку качества их же работы, ведь результат известен заранее.

В других случаях отметки, которые имеются у претендента на работу в дипломе или сертификате вообще не понятно, что характеризуют. Распространённое явление – выпускник вуза устраивается на работу не по специальности. Или выпускники прошлых лет, которые успели уже несколько раз поменять профессию, и их диплом об образовании никакого отношения не имеет к их нынешним навыкам и умениям.

Таким образом, система оценивания при применении дистанционных образовательных технологий нуждается в совершенствовании. Изменения должны касаться как технологий контроля внутри дистанционной системы обучения, так и появление принципиально новых форм контроля.

Если говорить о внутренних изменениях в системе, то нужно отказаться не от контроля, а от неэффективных форм побуждения к учению с помощью отметок и перенести акцент на содержание образовательных результатов обучаемых. Образование нуждается в развитии новых способов стимулирования учебного труда, в разработке новых подходов к оцениванию. В отдельных случаях, исходя из принципа добровольности обучения, можно обосновать принцип добровольности контроля. В большей части случаев можно рассмотреть вопрос о сокращении количества экзаменов и увеличения доли зачетов при промежуточном контроле.

В качестве новых форм контроля результатов обучения можно приветствовать независимые центры оценки квалификации, которые уже появляются в РФ. Полезным является широкое применение таких инструментов как рейтинги и индексы: рейтинг вузов, профессиональный рейтинг, рейтинг в профессиональных сообществах, индексы цитируемости и т.д.

Литература:

1. Болкунов И.А. Обучение при сокращении контактных часов / И. А. Болкунов // Таврический научный обозреватель. – 2017. – № 2 (19). – С. 15–18.
2. Болкунов, И. А. Электронное обучение: проблемы, перспективы, задачи / И. А. Болкунов // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 11(16) – С. 128-132.
3. Гударенко, Ю. А. Сущность понятия «Качество образования» / Ю.А. Гударенко // Ученые записки РГСУ. – 2009. – №13. – С. 65-68
4. Ломовцева, Н. В. Контроль учебной деятельности в дистанционном обучении / Н. В. Ломовцева // Экономика образования. – 2009. – №2-1 – С. 93-94
5. Язбаев, Т. Л. Организация контроля учебной деятельности студентов на базе телекоммуникационной сети интернет / Т.Л. Язбаев, Т.А. Галагузова, Б.М. Мусилимов // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4-2. – С. 381-383.
6. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие / Чельшкова М. Б. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
7. Suen, H. K. Peer assessment for massive open online courses (MOOCs) / H. K. Suen // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2014. – № 15(3). – P. 312-327.

Педагогика

УДК: 378.147.78

кандидат педагогических наук, доцент Борисенко Тамара Георгиевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ИЗ ОПЫТА ОВЛАДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ВУЗА ФОРМАМИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье предложены формы организации совместной деятельности школьников на уроках музыки во время изучения музыкальной грамоты, хорового пения, слушания музыки, при выполнении творческих заданий.

Ключевые слова: организация, совместная деятельность, профессиональная подготовка, педагогические условия, творчество.

Annotation. Different forms of organizing joint activities on the music lessons in the process of studying musical literacy, choir singing, listening to the music and working on the creative tasks are proposed in the present article.

Keywords: organization, joint activities, professional training, pedagogical conditions, creative activity.

Введение. В период демократического развития современного общества актуальным является вопрос становления личности обучающегося, формирования его индивидуальных качеств. Целью Концепции развития образования на 2016-2020 годы названо «обеспечение условий эффективного развития российского образования, формирование конкурентоспособного человеческого потенциала и повышение конкурентоспособности российского образования на всех уровнях, в том числе международном».

Для достижения этой цели одной из основных задач является реализация мер популяризации среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности [5].

Высшие учебные заведения образования призваны развивать творчество обучающихся, поддерживать и направлять их учебную деятельность в сфере науки, культуры, искусства.

Формулировка цели статьи. Анализ основных форм организации совместной деятельности учащихся на уроках музыки.

Изложение основного материала статьи. В своей профессиональной деятельности будущий учитель музыки призван обеспечивать приоритетные задачи школы, открывать ученикам мир прекрасного, помогать познавать особенности музыки, красоту окружающей действительности.

Решение образовательно-воспитательных задач предусматривает выявление практикантом творческих способностей учеников, привлечения их к активной музыкальной деятельности, организации взаимодействия между группами учеников класса. Профессиональная подготовка будущих учителей к организации совместной деятельности учеников во время обучения в высшем учебном заведении происходит при создании специальных педагогических условий. Какое значение заключено в категориальных терминах «профессиональная подготовка» специалистов и «педагогические условия»?

Термин «подготовка» широко употребляется на бытовом уровне и в науке. Он используется для определения времени или этапа в жизни человека, который посвящается овладению им определенной деятельностью. Современные научные концепции рассматривают профессиональную подготовку как отдельный этап, ступень в общем процессе профессионального становления личности, следующий за профессиональной ориентацией. Этот этап обеспечивает личности приобретение сущности базовых и специальных знаний, навыков и умений, практического опыта и поведения, которые необходимы для выполнения определенной профессиональной деятельности. Наряду с накоплением информации, необходимой для осознания сущности будущей профессиональной деятельности, средств ее осуществления, в ходе профессиональной подготовки будущих специалистов постепенно происходит их самоидентификация и самоопределение в качестве профессионалов. Следовательно, этап профессиональной подготовки будущего учителя – это педагогическая практика, которая предшествует его реальной деятельности в социальной роли специалиста и осуществляется как организованный процесс. Задача этого этапа заключается в вооружении личности знаниями, умениями и навыками, в развитии личностных качеств, которые необходимы для выполнения деятельности в избранной профессиональной сфере.

Термин «условие» принадлежит к наиболее распространенным в педагогических исследованиях. В подавляющем количестве работ, посвященных оптимизации, совершенствованию, повышению эффективности процессов обучения и воспитания или определенных качественных характеристик учеников или обучающихся в вузах, чаще всего идет речь о педагогических, психолого-педагогических и дидактических условиях. Обычно «условия» исследователи дефинируют как определенные обстоятельства, требования, воссоздание которых в организации учебного процесса обеспечивает достижение определенных результатов. В то же время, далеко не все факторы, способствующие достижению желательного результата в учебно-воспитательном процессе, можно определить термином «условия».

Согласно общенаучному, философскому толкованию рассматриваемого термина «условия» – это характеристика той среды, обстоятельств, вне которых исследуемый предмет (явление) не может существовать, которые объективно предопределяют его возникновение и дальнейшее развитие. Следовательно, в нашем контексте под понятием «условия» понимаем наиболее существенные характеристики учебного процесса, что объективно детерминируют становление компетентности будущих учителей музыки в организации совместной деятельности учеников на уроках музыки.

Одним из важных условий эффективной подготовки будущих учителей музыки к данному виду деятельности является овладение ими основными формами совместной работы школьников на уроках музыки.

Исходным положением для обоснования этого условия были утверждения Л. Выготского, А. Леонтьева, С. Рубинштейна и других ученых о том, что знание порождается не непосредственными внешними влияниями на того, кто учится, а является результатом деятельности субъекта, который овладевает сущностью познавательного объекта. То есть, сама познавательная деятельность приобретает значение среды, в которой отношение субъекта и объекта познания приобретают свое конкретное содержание [1; 2; 3].

По определению этих авторов, познавая предмет, человек овладевает его объективными свойствами, поскольку познать возможно лишь то, что заложено в сущности самого предмета. Знание как субъективный продукт – это результат познавательной деятельности, который лишь фиксирует и объективирует в своем содержании эту сущность познаваемого предмета.

Однако, в познании человек не только покоряется объективным свойствам предметов, но и самым определенным образом влияет на них. Это проявляется в том, что из всей совокупности свойств предмета человек выделяет и объективирует лишь такие, которые имеют для него определенную ценность и являются практически значимыми.

Содержание подготовки будущих учителей музыки к организации совместной деятельности учеников включает знание некоторых принципов взаимодействия школьников. Эти принципы условно можно назвать двумя типами совместной деятельности.

Характерной чертой совместной деятельности первого типа является то, что общее задание сначала выполняет каждый участник деятельности собственными средствами. Анализ результатов действий всех участников проводится при общем обсуждении, и на основании этого обсуждения определенное средство избирается как лучшее, то есть происходит его оценка. Примером совместной деятельности такого типа могут быть все варианты средств, которые включают взаимопроверку. Так, ученики напевают собственную мелодию на определенный сюжет, с которым перед этим ознакомились, потом оглашают свою оценку, обсуждают ее, определяют положительные и отрицательные стороны.

Характерной чертой второго типа совместной деятельности является то, что при осуществлении своего задания каждый участник деятельности опирается на результат, который был получен предыдущим участником. Он должен проанализировать этот результат и действовать согласно заданным условиям. Ситуация реализации этого типа совместной музыкальной деятельности значительно более сложная для учеников и предусматривает активную манипуляцию разными средствами решения общей цели. Этот тип может реализовываться в заданиях типа «незаконченный рассказ» Внедряя совместную деятельность

учеников, учитель должен уделять большое внимание отработке отдельных действий, отдельных операций учеников, необходимых им для осуществления этой деятельности.

Одной из составляющих частей содержания подготовки будущих учителей музыки к организации совместной музыкальной деятельности учеников является наработка индивидуального опыта этой деятельности, которая содержит в себе умение дать возможность ученикам не только познавать себя, но и отрабатывать нормы, правила взаимодействия с одноклассниками.

Будущие специалисты усваивают, что в совместной деятельности учеников учитель помогает в том случае, когда объясняет, показывает, напоминает, намекает, подводит, советует, поощряет, стимулирует, дает уверенность, заинтересовывает, мотивирует, вдохновляет, проявляет любовь, уважение, поощряет требовательность, способствует удовлетворению потребности роста, свободного выбора, предоставляет ученику радость общения, закрепляет его авторитет среди ровесников и тому подобное.

Позиция сотрудничества, необходимого при организации совместной деятельности учеников, характеризуется эмоционально-личностным стилем отношений. Основой этих отношений является хорошее знание личности каждого ученика, терпимость к его неудачам при усвоении музыкального материала и поведения. При таком стиле взаимоотношений ученик верит, что учитель готов ему помочь, и если накажет, то справедливо. С точки зрения И. Рыдановой, учитель постоянно проявляет интерес к ученику, к его возрастным и индивидуальным особенностям, он видит в ученике личность, которая развивается, со всеми противоречиями и сложностями семейных отношений, поступками, взаимоотношениями с ровесниками [4].

Рассмотрение отмеченных положений в контексте подготовки будущих учителей музыки в системе высшей педагогической школы позволяет утверждать, что способность обучающихся к организации совместной деятельности учеников на уроках может быть достигнута при условии объективации определенных способов организации совместной деятельности учеников на уроках музыки, которые осуществляются в разных видах музыкальной деятельности.

Обучающимся вуза целесообразно начинать нарабатывать умение организации совместной деятельности учеников, воплощая содержание данного раздела урока в небольшую форму, которая отвечает цели определенного вида музыкальной деятельности. Форма совместной деятельности выявляет собой внешнюю сторону организации учебной деятельности учеников, она органично связана со своей внутренней содержательной стороной. С этой точки зрения одна и та же форма организации совместной деятельности учеников может иметь разную внешнюю модификацию в зависимости от цели музыкальной деятельности.

Организация совместной деятельности учеников относится к групповым формам обучения. В зависимости от вида деятельности на уроке практикант учится распределять учеников на группы (по рядам, по уровню их знаний, музыкальной подготовке, определяя лидера – своего помощника на уроке). Следовательно, общую форму организации совместной музыкальной деятельности учеников обучающийся воплощает в конкретную форму ее организации в разных разделах урока.

Учеников можно разделить на группы (команды, экипажи), которые получают соответствующие домашние задания: подготовка сообщения на определенную тему, составление вопросов, кроссвордов, викторин, изготовление атрибутики для конкурсов, соревнований, инсценировок и др. Качество выполнения учениками подготовленных заданий влияет на их интерес к предстоящему уроку. Такими общими мероприятиями будущий учитель вводит учеников в мир искусства. Распределяя материал между учениками, он учитывает их выбор. Если материал сложен, информацию готовят вместе и ученики, и практикант.

В зависимости от сложности музыкального произведения целесообразно работать над одним тематическим материалом при изучении музыкальной грамоты (работа над ритмом, метром, интервалами), при пении (напевание музыкальной темы произведения в распевке), при игре на музыкальных инструментах (воссоздание учеником определенных звуков мелодии на металлофоне во время исполнения практикантом музыки на пианино). Знакомые мотивы, фразы, которые используются на уроках в совместной деятельности, повышают качество усвоения музыкального материала.

Чтобы найти выразительные движения, которые отвечают музыкальному звучанию, ученики сначала слушают произведение, определяют его характер, средства музыкальной выразительности, форму. Потом они планируют варианты тех или других движений. Замысел обсуждается в группе или обдумывается индивидуально и дополняется. Итогом станет выразительное выполнение движений. При оценивании такого задания учитывается степень понимания музыкального образа, совершенство композиции в процессе его создания, способность «автора» выразительно выполнить движения.

Выбирая ту или другую форму организации совместной музыкальной деятельности учеников, будущий учитель овладевает следующими умениями и навыками:

- управлять совместной деятельностью учеников (определять цель и задачи, планировать и организовывать их совместную музыкальную деятельность, контролировать выполнение заданий, усвоение знаний, овладевать навыками и умениями корректировать совместную деятельность);
- вступать во взаимодействие с учениками, привлекать их к взаимодействию «ученик-ученик», «ученик-группа», «группа-группа»;
- регулировать межличностные отношения;
- создавать эмоциональный фон, стимулирующий эффективность совместной музыкальной деятельности учеников.

Однако, каждая из форм имеет свои особенности организации. Выбирая ту или иную форму организации совместной деятельности учеников в определенном разделе урока, практикант учится воплощать в ней дидактичную цель, определенный объем учебного материала, определенный вид музыкальной деятельности; учитывать индивидуальные особенности учеников, овладение всеми учениками знаниями, умениями, навыками, которые должны быть усвоены; определять время ее воплощения на уроке.

В процессе изучения музыкальной грамоты на уроках музыки происходит подготовительная работа по изучению записи и чтению нот. Во время этой деятельности ученики в музыкальных играх выражают своими движениями характер и настроение музыки, воспроизводят ритм, самостоятельно поют простые мелодии, чувствуют себя непосредственными участниками такой деятельности.

Одной из важнейших проблем начального этапа обучения музыки является развитие у школьников умения отмечать в звучании известных им песен знакомые моменты, выражая их хлопками, шагами, другими движениями и пением. Восприятие следует активизировать посредством обогащения уроков разными видами и вариантами музыкальных игр.

Метрическая пульсация во время звучания музыки поневоле побуждает к соответствующим движениям. В младшем школьном возрасте это проявляется более естественно (соответствующие движения рук, ног, головы и тела по характеру звучащей музыки). Во время разучивания попевок ученики осваивают определенный ритмический рисунок, прохлопывают или простукивают ее метрическую пульсацию. Только после того, когда они почувствуют себя свободными в движениях и смогут в музыке отметить похожие фрагменты, практиканту следует проанализировать вместе с ними их наблюдения, определить конкретные музыкальные и ритмические элементы, объяснить их запись и значение в музыкальном произведении.

Организация совместной деятельности учеников во время изучения музыкальной грамоты занимает на уроке немного времени, но она приводит к качественным изменениям, подсознательные, чувственные предположения учеников перерастают в убедительные знания.

В процессе изучения музыкальной грамоты будущий учитель овладевает воплощением содержания данного раздела урока, учится осуществлять цель изучаемой темы урока, обдумывает вместе с учениками, как данный учебный музыкальный материал реализовать в формах, которые вызывают у них интерес (музыкальные эстафеты, загадки, сказки и тому подобное).

В процессе хорового пения практикант вместе с учениками готовит такие формы совместной деятельности как эстафеты, конкурсы, карнавал. Необходимую атрибутику он готовит вместе с учениками заранее, предоставляя больше инициативы ученикам.

Слушание музыки – достаточно сложный процесс. Он отражает в воображении одновременно как составляющие музыкального произведения, так и форму в целом. Распределить в воображении музыкальное произведение на части (составляющие) можно с разных позиций. Наиболее важным является выявление мелодических, ритмических, динамических, тембровых элементов, также возможен гармонический, ладовый анализ и определение музыкальной формы. Каждая отдельная составляющая дает возможность проанализировать один из музыкальных элементов (понятие), что способствует развитию определенного вида музыкального слуха. Во время слушания музыки происходит активная работа интеллекта (музыкального мышления).

Музыкальный материал и методы его освоения обеспечивают в процессе обучения музыке общее развитие личности учеников. Очень важно уже на начальном этапе занятий развивать умение учеников концентрировать внимание восприятия небольших музыкальных произведений, постепенно увеличивая время слушания песни в исполнении учителя, а в дальнейшем и одноклассников.

Во время слушания музыки возникает взаимосвязь между учеником и музыкальным произведением. Активизируя восприятие посредством слушания музыки, можно поднять уровень внутреннего осознания, сосредоточения внимания, подрепленного умственной деятельностью учеников. Развитие умения слушать музыку (представление, мышление) зависит от умелой организации этого вида деятельности, она и является одним из главных задач, которые стоят перед будущим учителем музыки. Выделение, выявление отдельных составляющих, их определение обеспечивают сознательную активизацию этого вида деятельности на уроке. Мелодия, временные (метро-ритмические) взаимосвязи, музыкальная форма, стиль, вариационность мотивов – это именно те особенности, выявление которых требует определенного уровня развития интеллекта ученика. Составляющие музыкального языка и их сравнение дают возможность выяснить как их отличие, так и сходство.

Во время слушания музыки будущий учитель может организовывать совместную деятельность учеников, привлекая их к взаимодействию в дискуссии, конференции, музыкальной ярмарке. Дискуссию, конференцию целесообразно проводить с учениками средних классов. Музыкальная ярмарка, которую можно проводить с элементами театрализации, вызывает активность как у учеников младших так и средних классов. К проведению таких форм готовиться надо заблаговременно.

Творческая деятельность определяется эстетикой и психологией как такая, которая возникает в результате активного восприятия и репродуктивной деятельности. Именно такой путь является естественным и ведет к совершенствованию через оптимальное учебно-воспитательное влияние, учитывая взаимосвязь в разных направлениях музыкальной деятельности. Нужно сказать, что вместе с такими видами деятельности как пение, слушание музыки, – творчество, импровизация должны занимать свое не менее значимое место на уроке.

Творчество – это не что иное, как отражение музыкальных волн (колебаний), не цель, а следствие. Движущей силой его являются музыкальное впечатление, деятельность, которые отождествляются с глубокими наблюдениями.

Импровизация – самостоятельное, произвольное, спонтанно озвученное творчество, которое может проявляться и в коллективной форме. Ее суть заключается в непредсказуемости, внезапности. Это умение нарабатывается, готовится заранее, и ни в коем случае не в момент первого исполнения. Благодаря процессу обогащения знаниями о музыке она становится ученику более близкой и более понятной. Это проявляется во время творческих заданий. Общей целью учителя и учеников является создание единства между знаниями и эмоциями во время успешной импровизации и сознательного творчества.

Творчество является продуктом деятельности каждого отдельного ученика, она зависит от личного опыта, и, вместе с тем, редко формируется независимо от ее коллективной формы. Творческое вдохновение рождается благодаря общему влиянию, поощрению, созданию для этого благоприятной среды, оценке результата. Есть и обратная связь: на коллектив таким же образом может воздействовать творчество одного ученика, который способен разбудить фантазию, заинтересовать участников воплощением определенных идей в музыкальное творчество.

В импровизационных играх может участвовать весь класс и в таком случае на каждого приходится частица творчества, когда каждый подключается к воплощению общей цели, создавая что-то новое.

В процессе творческих видов деятельности достигается внешняя и внутренняя активизация учеников (умение разрешать проблемы, создавать новое). Наилучшим вариантом этих действий является проведение игр, соревнований. Музыка, благодаря своей образности, динамике развития, действует на чувство и эмоции, на мышление, создавая ассоциации, развивающие личность ученика.

Творческая деятельность во время чтения нотной записи не может быть самоцелью, она должна быть связана с развитием определенного вида музыкальных способностей. Упражнения должны быть интересными, доступными, продолжительность их выполнения должна соответствовать возрасту учеников.

В какой бы форме не проявлялось творчество (в игре или исполнении) – во всех случаях оно выявляет уровень знания музыкального стиля, творческий замысел ученика, богатство идей, полет и окрыленность фантазии. Умение импровизировать связано с несколькими видами музыкальной деятельности. Это проявление активных действий учеников в творчестве, когда творческое задание становится подготовительным этапом изучения песни. В начале усвоения оно может пробуждать интерес к новому, в ином случае – поможет выделить определенные музыкальные особенности благодаря вариативным заданиям.

В импровизации именно музыкальный язык (средства выразительности) становятся основой музыкального творчества. Часто она служит подготовительным этапом слушания музыки. После чего ученики, вдохновленные музыкой, выполняют творческие задания. В других случаях они уже будут знать, как творчески использовать определенные понятия, средства музыкальной выразительности.

Творчество бывает интуитивным или таким, которое основывается на усвоенных знаниях, то есть осознанным. При выполнении творческих заданий практикант может привлечь учеников к совместной деятельности в музыкальных играх, составлении ребусов, участия в КВН. Творчество обучающегося проявляется в выборе форм организации совместной деятельности учеников.

Выводы. Успешность, эффективность деятельности будущего учителя зависит от понимания форм организации совместной музыкальной деятельности учеников и овладения как можно большим количеством таких форм.

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2009. – 672 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Academia, 2005. – 352 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2002. – 720 с.
4. Рыданова И.И. Основы педагогического общения / И. И. Рыданова. — Минск: Беларуская навука, 1998. – 319 с.
5. Цель российской системы образования – формирование качественного человеческого потенциала [Электронный ресурс]. // «Компетенции успеха» Центр экономического развития и сертификации – ЦЭРС ИНЭС. 2015. – Режим доступа: <https://profiook.com/about/news/detail.php?ID=2353>

Педагогика

УДК 004.522

кандидат педагогических наук Бузни Виктория Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В данной статье раскрывается смысл и преимущества использования ассистивных технологий для детей с особыми образовательными потребностями. В документе рассматриваются различные типы ассистивных технологических устройств, которые разработаны и могут быть использованы для решения задач обучения детей с особыми образовательными потребностями письменному языку, чтению, слушанию, развитию памяти и математике. Указывается на необходимость выбора правильных технологических инструментов для детей с особыми образовательными потребностями с использованием максимально возможных ассистивных технологий, будь то в образовательном учреждении или при домашнем обучении, которое предполагает изучение общеобразовательных предметов вне школы (дома, в образовательных центрах) с целью устранения трудностей в обучении.

Ключевые слова: ассистивные технологии, умственные способности, инструменты, информационно-коммуникационные технологии.

Annotation. This paper was written to expose the meaning, benefits, and answer why the use of assistive technology for children with learning disabilities. The paper discussed the various types of assistive technology devices that were designed and used to solve written language, reading, listening, memory and mathematic problems of children with learning disabilities. It pointed out the need for selecting the right technology tools for the children with learning disabilities, to enable achievement of the target goals, and highlighted instructional guides for the classroom teachers, that would make children with learning disabilities benefit maximally from the use of assistive technology tools, whether in the classroom or at home, in order that the technology would make the teaching – learning process enjoyable and productive.

Keywords: assistive technology, learning disabilities, tools, information and communication technology.

Введение. В современном мире одной из основных проблем, стоящих перед учителями и другими специалистами, отвечающими социальным, поведенческим, когнитивным и двигательным потребностям детей с ограниченными возможностями обучения в образовательных учреждениях является использование технологий, их надлежащее использование, выбор вспомогательных технологий, поиск ответа на вопрос, где и когда их можно использовать и как оценивать эффективность использования. Ассистивные технологии (АТ) являются производной информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Процессы, лежащие в основе вышеупомянутых терминов, заслуживают более тщательного анализа, так как они связаны с условиями жизни подрастающего поколения. Поскольку традиционные технологии обучения направлены на обеспечение необходимого уровня образования детей, имеющих возможность посещать общеобразовательные учреждения, а дети, не имеющие такой возможности в силу ограничений по состоянию здоровья, лишены многих возможностей в получении качественного образования, проблема помощи детям, имеющим особые образовательные потребности, является одной из важнейших в ряду множества проблем, стоящих перед отечественным образованием.

Лубовский В.И. определяет особые образовательные потребности как потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [4].

Информационно-коммуникационные технологии являются важной частью управления образовательным процессом и в значительной степени облегчают приобретение знаний, и, следовательно, могут предоставить большие возможности для расширения образовательных систем, особенно для детей с особыми образовательными потребностями. В основе роли ИКТ лежат два основных предположения: во-первых, распространение этих технологий приводит к быстрым преобразованиям во всех сферах жизни; во-вторых, ИКТ функционирует для унификации и стандартизации культуры.

Ассистивные технологии – это собирательный термин, охватывающий разнообразные ассистивные средства и услуги. К вспомогательным или ассистивным технологиям (от англ. assistive technologies) относятся устройства, а также программные и иные средства, использование которых позволяет расширить возможности лиц с особыми образовательными потребностями в процессе приема информации, их адаптации к условиям жизни и социальной интеграции [3].

Доступ к качественной поддержке в виде ассистивных устройств и технологий вытекает из основных принципов прав человека, таких как участие и интеграция, достоинство, самостоятельность, равенство, отсутствие дискриминации. Таким образом, государство обязано обеспечивать лицам с особыми образовательными потребностями доступ к широкому кругу вспомогательных услуг. Ассистивные технологии могут положительно влиять на здоровье и благополучие человека, членов его семьи, а также иметь более широкие положительные социально-экономические последствия. Например:

- правильное использование слуховых аппаратов детьми раннего возраста облегчает получение языковых навыков, без которых человек с потерей слуха имеет крайне ограниченные возможности для получения образования и начала трудовой деятельности;

- инвалидные кресла с ручным приводом расширяют возможности получения образования и трудовой деятельности;

- ассистивные технологии позволяют отложить или устранить необходимость специализированного долгосрочного ухода [2].

Принятие и использование ассистивных технологий (АТ) становится популярным и требует внимания семьи и профессионалов в результате его потенциала для улучшения жизни детей с ограниченными образовательными возможностями. Использование данных технологий предоставляет необходимые инструменты для детей с особыми возможностями, которые могут стать более успешными в школе, а также помогут достигнуть независимости и самостоятельности в повседневной жизни. На сегодняшний день имеются большие возможности и новые технологии для детей с ограниченными возможностями, которые в прошлом были недоступны. Будь то в классе или на рабочем месте, ассистивные технологии, включая устройства, программное обеспечение, записи и многое другое, могут увеличивать, поддерживать или повышать возможности людей с ограниченными возможностями обучения. Кроме того, технологии, которые используются для детей с ограниченными возможностями обучения, такие как, например, проверка орфографии, также могут быть полезны людям с ограниченными возможностями в обучении. Следовательно, разнообразие ассистивных технологий, расширение возможности выбора технологий, которые отвечали бы потребностям детей с ограниченными возможностями в обучении, ставят различные вопросы по его использованию, адаптивности и доступности.

На данный момент существует много информации по всем вопросам, связанным с выбором, доступностью и приобретением любой технологии, однако большая часть информации, тем не менее, имеет разную степень доступности и удобства использования, требует опыта и необходимых навыков их использования при работе с детьми, имеющими особенности здоровья. В современных условиях обучения широкий спектр технологий создает новые возможности для устранения ограничений в обучении и поддержки включения в образовательный процесс всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями.

Обучающиеся и специалисты должны быть проинформированы о важности предоставления возможностей для обучения с помощью тех технологических средств, которые им необходимы, чтобы быть успешными участниками образовательного процесса. Поэтому в нашей статье мы постараемся дать ответ на вопрос, в чем заключается необходимость использования ассистивных технологий для детей с ограниченными возможностями обучения; обсудим различные типы ассистивных технологий; укажем на необходимость выбора правильной технологии для детей с ограниченными возможностями обучения.

Проблемы с обучением в основном связаны с визуальными, слуховыми или моторными недостатками; умственной отсталостью; эмоциональным расстройством; а также экологическим, социальным, культурным или экономическим неблагополучием. Дети с особыми образовательными потребностями имеют возможность посредством использования вспомогательных инструментов значительно улучшить и повысить свой потенциал. В качестве такого инструмента и выступают ассистивные технологии (АТ).

Ассистивная технология (АТ) – это любое устройство, которое помогает обучающемуся с особыми образовательными потребностями выполнять повседневную задачу. Инструмент вспомогательной технологии (АТ) – это любой элемент, который используется для поддержания или улучшения функционирования ребенка с недостатками развития. Инструмент может быть сложным (например, дополнительное устройство связи). Инструмент может быть адаптированным, как, например, навигационная система, которая предназначена для ориентации слабовидящих и незрячих людей на улице и дома. Аналогичным образом, для обучающихся с ограниченным радиусом движения в качестве альтернативных устройств ввода и управления компьютером могут выступать световые перья, мыши в форме ручки и альтернативные клавиатуры, сенсорные устройства, которые работают от импульса оставшегося возможного движения.

Систематическое использование компьютера служит активизации учебного процесса и развитию творческих способностей, а также позволяет обучающемуся с особыми образовательными потребностями приобрести начальную, профессиональную подготовку, как основу будущей профессии. Оснащение рабочего места обучающегося, имеющего особые образовательные потребности, различными ассистивными технологиями для частичной или полной компенсации ограничений, связанных с нарушением физических,

сенсорных или психоневрологических функций, путем обеспечения необходимого компьютерного доступа, поможет минимизировать коммуникативные и психологические проблемы.

Ассистивные технологии дают много преимуществ, облегчая работу с детьми с ограниченными возможностями в обучении. Существенным элементом является партнерство между школьными учителями и специалистами ассистивных технологий, т.е. использование АТ должно быть совместным усилием.

В зависимости от категории нарушений у потенциальных пользователей ассистивные информационно-коммуникационные технологии могут быть классифицированы по функциональному назначению:

1. Ассистивные технологии для людей, имеющими сенсорные нарушения, включая:

– сурдоинформационные средства – ассистивные средства для лиц с нарушениями слуха. Примером ассистивных программно-аппаратных средств являются: iCommunicator (программное обеспечение синтеза жестового языка по тексту); VitalVoice, Festival, RealSpeak (синтезатор речи по тексту); PHONAK, Motiva Personal, FM System (слуховые аппараты); Pulsar, Sonata (кохлеарные импланты); Compact/C, FSTTY (телетайпные устройства); [5]

– тифлоинформационные средства – ассистивные средства для лиц с нарушениями зрения. В качестве примера ассистивных программно-аппаратных средств можно привести следующие: ZoomText Desktop, SenseView (экранные лупы (увеличители)); ScannaR, Scan N Talk Ultra (сканирование текста с речевым выводом); VitalVoice, Festival, RealSpeak (синтезатор речи по тексту); JAWS (Job access with speech), Window-Eyes (программы чтения информации с экрана); SmartView Graduate, kReader Mobile (устройства цифрового увеличения); Focus, Pronto, SuperVario (Брайлевские дисплеи); Basic-S, Everest 4X4 PRO, Tiger ViewPlus (Брайлевские принтеры); Pac Mate Omni (тифлокомпьютеры для незрячих); Sci-Plus 300 Large Display, Talking Calculator (голосовые калькуляторы); DAISY (Digital Accessibility Information System) (говорящие аудиокниги); PHANTOM Desktop/Omni haptic device 3D (тактильные устройства); Google Voice Search, Dragon Naturally, Speaking, SIRIUS (распознавание/диктовка речи); [8]

– голосообразующие средства – ассистивные средства для лиц, имеющих нарушения речи. Пример ассистивных программно-аппаратных средств: iCommunicator (программное обеспечение синтеза жестового языка по тексту); VitalVoice, Festival, RealSpeak (синтезатор речи по тексту); Servox Digital, АГМ-95 (голосообразующие аппараты для гортани); Compact/C, FSTTY (телетайпные устройства).

2. Ассистивные технологии для людей с физическими нарушениями в работе опорно-двигательного аппарата. Пример ассистивных программно-аппаратных средств: SmartNav, InterTrax (отслеживание головы (трекеры)); SMI BeGaze, Eyegaze System, iScan (отслеживание направления взгляда/глаз); Footime™ Foot Mouse (ножные манипуляторы-мыши); Page-Turner (устройства перелистывания книг); ScreenDoors, SofType (Виртуальные клавиатуры); Google Voice Search, Dragon Naturally, Speaking, SIRIUS (распознавание/диктовка речи) [7].

3. Технологии для лиц, имеющих когнитивные нарушения (умственные, психические, нарушения развития) [6].

4. Технологии для людей с ограничениями по общемедицинским показаниям.

Для того, чтобы достичь успеха в повышении уровня обучения детей с особыми образовательными потребностями, Дж.Аллан (2015) определил принципы внедрения данной технологии в процесс обучения:

- Ассистивная технология может повысить базовые навыки, но не заменять их. Она должна использоваться как часть образовательного процесса и может использоваться для обучения базовым навыкам.

- Ассистивные технологии для обучающихся с особыми образовательными потребностями – это не только образовательный инструмент, но и фундаментальный рабочий инструмент, который сопоставим с карандашом и бумагой.

- Обучающиеся с особыми образовательными потребностями используют ассистивные технологии для доступа и использования стандартных инструментов, выполнения образовательных задач и участия на равных условиях со сверстниками, развивающимися в обычной образовательной среде.

- Для оценки того, нуждается ли обучающийся в ассистивных технологических устройствах и услугах, необходима оценка вспомогательной технологии, проводимая профессиональным специалистом, обладающим знаниями в области регулярных и ассистивных технологий.

- Оценка ассистивных технологий является продолжением оценки образовательных средств.

- Оценка ассистивных технологий должна учитывать альтернативные и дополнительные потребности в коммуникации (способность сообщать о потребностях и изменении окружающей среды) для обучающихся, имеющих особые образовательные потребности.

- Оценка проводится на протяжении 3-х лет.

По мнению Дж.Аллана, опираясь на эти принципы, ассистивные технологии помогают повысить самостоятельность детей с особыми образовательными потребностями, поскольку вспомогательная технология предоставляет возможность самостоятельно решать конкретные задачи [1].

Потребности обучающегося должны соответствовать требуемым технологиям, не следует сопоставлять имеющееся оборудование с потребностями обучающихся. Если коммуникативное или сенсорное функционирование обучающегося, то есть слух, зрение или тактильные навыки, изменяются, необходима новая оценка технологии. Эргономика оборудования и материалов также важна для всех обучающихся. Сюда можно отнести расположение клавиатуры, размещение монитора, положение стоп на полу, размещение книг, расположение вспомогательных технологий и тому подобное. Сотрудничество между учителем, использующем ассистивные технологии, преподавателем информатики и специалистами по обслуживанию компьютеров помогает обеспечить функциональную ассистивную технологическую среду. Каждому обучающемуся требуется система личного общения (чтение и письмо) для общения с собой и с другими. Отдых, досуг, развлечения и другие мероприятия по социализации являются возможными посредством использования ассистивных технологий.

Виды ассистивных технологий для детей с ограниченными возможностями обучения.

Ассистивная технология (АТ) способна решать многие вопросы с обучением. Например, обучающийся, которому трудно писать, может выполнить домашнее задание, преобразовав голосовое сообщение в текст посредством специального программного обеспечения.

Чтобы стать полноценным участником учебного процесса на уроке в классе обучающемуся, который имеет речевые нарушения, может потребоваться устройство связи, такое как языковая плата или устройство с

речевым синтезатором. Кроме того, ребенку с ограниченной способностью к обучению могут потребоваться компьютерные программы, чтобы научиться читать. АТ обычно применяется к компьютерному оборудованию, программному обеспечению и электронным инструментам.

1. Ассистивные технологии письменного языка.

Некоторые из инструментов АТ письменного языка, которые используются в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, включают:

- Проверка орфографии – является частью программ обработки текстов и реализуется практически в любых окнах, в которых возможен ввод текста. Например, в почтовых и коммуникационных программах. Может быть привязана к текстовым редакторам для проверки письменных документов и отображения пользователю слов с ошибками, для оповещения могут использоваться также и звуковые сигналы. В числе таких систем стоит отметить такие продукты российского ИТ-рынка, как «ОРФО» компании «Информатик», Unispell компании Textar, Пропись компании «АГАМА» и «Штрих 2.0» для Lotus Notes компании и Арсеналь», различающиеся набором функциональных возможностей.

- Корректурa – инструмент для исправления опечаток, грамматических и стилистических ошибок. Ошибки идентифицируются на экране компьютера, что позволяет быстро исправить текст.

- Синтезаторы речи. Эти инструменты предоставляют возможность слышать устный текст на мониторе компьютера. Ребенок может просмотреть уже записанный текст и прочитать его с монитора и в то же время слышать произносимые слова с компьютера.

- Распознавание речи. Система позволяет ребенку диктовать текст в микрофон компьютера, при этом произносимые слова отображаются в виде текста на мониторе. Если система неправильно распознает слова, существует возможность выбрать из списка похожих по звучанию слов, представленных на мониторе компьютера. Инструмент распознавания речи полезен для детей, у которых способности к устному языку больше чем к письменному.

2. Ассистивные технологии чтения

Некоторые из инструментов АТ для чтения, которые помогают детям с особыми образовательными потребностями, включают:

- Microsoft Word. Одним из самых простых инструментов для чтения является программа, которую большинство имеют под рукой. Текстовые фрагменты могут быть легко увеличены для улучшения восприятия, для чего используются стандартные функции форматирования внутри программы. Использование функции подсветки помогает обучающимся сосредоточиться на ключевых элементах абзаца.

- Плееры, магнитолы. Эти инструменты используются для воспроизведения аудиозаписей. Ребенок прослушивает аудиокниги, аудиотексты, а не читает их.

- Синтез речи. Этот инструмент может служить средством для чтения поскольку представляет собой системы, преобразующие орфографический текст и другую информацию в звучащую речь.

- Оптическое распознавание символов. Данный инструмент может быть связан с синтезом речи. Инструмент позволяет ребенку печатать текст на компьютере, в то время как речевой синтезатор озвучивает текст, в результате ребенок может его одновременно слышать и видеть на экране. Это устройство также работает со сканером, который считывает изображения и текст с рукописных или печатных материалов. Тексты или слова сохраняются в компьютерный файл, демонстрируемый на экране, затем оцифрованный текст преобразуется в компьютерный текст. Кроме того, программное обеспечение позволяет обрабатывать полученный компьютерный файл.

- Регулятор скорости воспроизведения голосовых сигналов – этот инструмент выполнен в виде плеера, который позволяет ребенку воспроизводить аудиотексты, изменяя скорость воспроизведения, при этом с высоким качеством звука при неизменных фонах и высоты тона. Данная функция полезна для детей, которым легче понимать содержание текста, представленного медленным темпом.

3. Ассистивные математические технологии.

Некоторые из инструментов АТ обучения математике, которые помогают детям с ограниченными возможностями обучения, включают:

- Электронные математические рабочие таблицы. Основные математические операции, такие как сложение, вычитание, деление и умножение, вводятся в компьютер с клавиатуры или мыши. Введенные числа будут прочитаны вслух ребенком с помощью речевого синтезатора. Это полезно для детей, имеющих арифметические проблемы, поскольку помогает выровнять или решить имеющиеся математические проблемы при использовании карандаша и бумаги.

- Говорящие калькуляторы. Этот инструмент используется для обозначения чисел, символов и других рабочих клавиш с использованием речевого синтезатора, в момент нажатия. По завершении ребенок имеет возможность прочитать ответы из выполненных расчетов и таким образом найти возможные ошибки, если имело место неверное нажатие клавиш. Также данная функция может помочь ребенку проверить наличие ошибок при копировании цифр или символов.

- Тифлоприборы для инвалидов по зрению окажут неоценимую помощь слабовидящим и слепым людям в освоении новых навыков, обучении пониманию предметов и ощущений. Устройства представляют собой настольные комплекты с различными фигурками, основание которых магнитное и позволяет пользователю перемещать их по полю. Тифлоприборы активно используются в школах для слепых и слабовидящих детей. С их помощью дети узнают понятия «прямая линия», «отрезок», «окружность» и многое другое. Устройства может помочь в освоении письма Брайля.

4. Слуховые вспомогательные технологии.

Некоторые из обучающих инструментов АТ, которые помогают детям с ограниченными возможностями обучения, включают:

- FM-системы прослушивания. Эти инструменты представляют собой небольшой передатчик вместе с микрофоном для учителя и приемник для обучающегося с нарушенным слухом, соединенный со слуховым аппаратом / кохлеарным имплантом через специальный адаптер / нашейную индукционную петлю / индуктор. Инструмент перенаправляет голос ребенка прямо к уху, что делает голос ребенка / динамика громче. Преимуществом подобных инструментов для детей с нарушениями слуха является то, что они позволяют обучающимся слышать, что говорит учитель или докладчик.

- Ленточные рекордеры. Инструменты используются детьми с нарушениями слуха, чтобы фиксировать информацию, получаемую на уроке от преподавателя. Эти рекордеры позволяют обучающимся

снова и снова принимать устное сообщение, что особенно актуально для тех детей, у которых есть проблемы с обработкой, пониманием или запоминанием того, что они слышат.

5. Запоминающие/организирующие ассистивные технологии.

Некоторые из обучающих инструментов АТ, которые помогают детям с ограниченными возможностями обучения, включают:

- Менеджеры персональных данных. Эти менеджеры данных могут быть представлены в виде пакетов программного обеспечения, которые используются для компьютера или как электронные устройства. Они полезны для детей с нарушениями памяти или при организации хранения и получения большой информации из системы, например, при сохранении номеров телефонов, хранении памятных дат и назначений; формируя напоминание для пользователей.

- Свободная форма баз данных. Базы данных позволяют детям с нарушениями памяти печатать или вводить заметки, фрагменты информации в компьютер, а не записывать их на листе бумаги. Ребенок может получать информацию с экрана компьютера всякий раз, когда возникает необходимость в ней, и, таким образом, информация, внесенная в базу данных, служит напоминанием ребенку.

- Органайзеры. Процесс записи включает в себя несколько этапов. Многие дети испытывают трудности с подготовкой, которая объединяет мозговой штурм, кластеризацию и листинг идей, тем или ключевых слов. В данном случае графические органайзеры могут быть полезными при отображении идей на этапе планирования. Графические органайзеры, такие как Inspiration, предоставляют собой организирующие рамки, помогающие детям создавать темы и контент для написания проектов.

Выводы. Сейчас доступно множество полезных инструментов, предназначенных для помощи детям с ограниченными возможностями в обучении. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), вспомогательные технологии (АТ) играют важную и полезную роль. В частности, данные технологии помогают учащимся развивать независимость при выполнении академических и трудовых задач; участвовать в обсуждении в классе; полноценно взаимодействовать со сверстниками и преподавателями; получать доступ ко всему разнообразию вариантов обучения; обеспечивать высокий уровень независимого обучения; участвовать в общественной и рекреационной деятельности. Однако выбор правильных и лучших технологий для обучающегося требует осторожности, времени и терпения.

ИКТ и АТ повышает скорость выполнения задания и способствует улучшению мотивации. АТ может выступать в качестве поддержки обучения детей с особыми потребностями, тем самым уменьшая нагрузку учителей. АТ может стать мощным инструментом в поддержании образования и вовлеченности учащихся с ограниченными возможностями в обучении. Большая часть возможностей Интернета заключается в его способности создавать сообщества виртуального обучения, и дети с ограниченными возможностями обучения не являются исключением из этого. Кроме того, АТ способствует повышению мотивации, осознанию равных прав и возможностей и повышает производительность в классе и дома. Потенциал ассистивных технологий для обучающихся имеет много перспектив. Для каждого обучающегося с ограниченными возможностями обучения ассистивные технологии могут быть одним из способов устранить трудности в обучении.

Литература:

1. Allan, J. (2012). Principles of assistive technology for students with visual impairments Texas school for the blind and visually impaired. Retrieved on 6th August, 2015 from <http://www.tsbvi.edu/math/72-general/1076-principles-of-assistive-technology-for-students-with-visual-impairments?layoutMode=full-access>.

2. Can adapting the homes of older people and providing assistive technology pay its way? Lansley P, McCreddie C, Tinker A. Age Ageing. 2004 Nov;33(6):571-6. Epub 2004 Sep 3.3

3. Карпов А.А. Ассистивные информационные технологии на основе аудиовизуальных речевых ИНТЕРФЕЙСОВ //Труды СПИИРАН. 2013. Вып. 4(27). ISSN 2078-9181 (печ.), ISSN 2078-9599 (онлайн).

4. Лубовский В.И Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> Lubovsky V.I. Special educational needs. Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2013. no. 5. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml>

5. Набокова Л.А. Зарубежные «ассистивные технологии», облегчающие социальную адаптацию лиц с нарушениями развития // Дефектология. 2009. № 2. С. 84–92.

6. Набокова Л.А. Современные ассистивные устройства для лиц с когнитивными нарушениями // Дефектология. 2009. № 3. С. 84–91

7. Набокова Л.А. Современные ассистивные устройства для лиц с нарушениями двигательного аппарата // Дефектология. 2009. № 4. С. 73–80

8. Соколов В.В. Краткий обзор современных компьютерных тифлоинформационных средств, которые могут быть использованы в процессе обучения детей с глубоким нарушением зрения // Вестник тифлологии. 2010. № 2. С. 84–87

УДК 371

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

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлена поэтапная последовательность разработки и экспериментальной проверки методики формирования готовности будущих педагогов к инновационной деятельности. В исследовании отражены концептуальные основы методики, этапы эксперимента, критерии и показатели готовности педагогов к инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, будущие учителя начальных классов, методика, готовность к инновационной деятельности.

Annotation. The article presents a step-by-step sequence of development and experimental testing of the methodology of formation of readiness of future teachers for innovation. The study reflects the conceptual basis of the methodology, the stages of the experiment, the criteria and indicators of readiness of teachers for innovation.

Keywords: innovation activity, future primary school teachers, methodology, readiness for innovation.

Введение. Модернизация современного отечественного образования характеризуется рядом тенденций, среди которых ориентация на поиски новых подходов к решению актуальных образовательных задач, активное внедрение в теорию и практику педагогических нововведений.

Процесс внедрения инновационных образовательных преобразований повлиял на повышение требований к уровню теоретических знаний и практической подготовки современного педагога, в том числе – учителя начальных классов.

Так, уровень сформированности готовности выпускника педагогического вуза к реализации инновационной деятельности является сегодня одним из основных показателей качества профессионального образования. В этой связи формирование готовности будущих учителей к разработке, апробации и внедрению в учебно-воспитательный процесс педагогических инноваций является сегодня необходимым компонентом их профессиональной подготовки в высшей школе.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является разработка и экспериментальная проверка методики формирования готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

Изложение основного материала статьи. На основе изучения педагогических источников, посвященных проблемам педагогической инноватики, нами был сформулирован ряд тенденций и закономерностей, а именно:

1. Внедрение педагогических инноваций характеризуется рядом определенных проблем в деятельности педагога, связанных с несоответствием инновационных и государственных программ воспитания и обучения, необходимостью согласования различных педагогических концепций, новых методических разработок.

2. Сегодня актуальными являются проблемы адаптации педагогических инноваций к конкретным условиям труда учителя, разработки необходимого учебно-методического обеспечения и механизма реализации педагогической инновации в конкретном учебном заведении.

3. Проблемы расширения спектра и масштабов инновационной деятельности учителей начальных классов связаны с недостаточной информированностью педагогов и будущих специалистов относительно вопросов организации и реализации инновационной деятельности.

4. Процесс подготовки будущего учителя начальных классов, согласно принципам непрерывного образования, сегодня сталкивается с рядом противоречий: между репродуктивным характером обучения педагогов и необходимостью продуктивной педагогической деятельности, между трудностями усвоения педагогом способов инновационной деятельности и необходимостью профессионально-педагогического взаимодействия с целью решения задач, связанных с внедрением инновационных образовательных технологий.

5. Сегодня отмечается повышенный интерес к проблематике подготовки педагога к инновационной деятельности, однако наиболее эффективные способы организации процесса такой подготовки определены размыто, недостаточно исследованными остаются сущность, структура и компоненты готовности педагога к инновационной деятельности, процесс подготовки будущих педагогов начальных классов к инновационной деятельности.

На основе указанных закономерностей и тенденций в системе образования можно обосновать необходимость целенаправленного формирования готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности. Для решения данной необходима разработка специальной методики.

Так, в рамках исследования была разработана методика формирования готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

В качестве ведущего метода исследования был выбран и использован педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы, а также метод статистической обработки количественных и анализа качественных результатов исследования.

В процессе разработки и апробации методики формирования готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности учитывались современные образовательные тенденции и требования, а именно: построение инновационной образовательной среды, формирование инновационного мышления и профессиональной и информационной культуры педагогов.

Для разработки методики нами были изучены основные теоретические положения феномена готовности педагога к инновационной деятельности. Так, в исследовании мы опирались на труды В своих исследованиях ученые М.И.Дьяченко и Л.А. Кандыбович, которые характеризуют понятие «готовность» в значении психологического настроя на исполнение деятельности [1]; В.С. Лазарева и Б.П. Мартirosян, которые

определяют содержание инновационной деятельности в преобразовании педагогической системы образовательной организации путем внедрения новшеств, ее назначение – выявлении необходимости изменения педагогической системы организации образования, поиска и эффективного использования существующих возможностей для осуществления этих изменений, а субъектом данной деятельности – педагогический коллектив образовательной организации или группа педагогов, внедряющих инновации в педагогическую систему [2]; В.Д. Шадрикова, который рассматривает готовность к инновационной деятельности как проявление способностей личности на основе индивидуального опыта и практики, социальных отношений, а также процесса обучения [4] и других теоретиков современной отечественной педагогики.

Методика формирования готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности включила разработку комплекса активных, интерактивных и методов контекстного обучения, рассчитанных на использование в системе преподавания учебных дисциплин, согласно учебному плану, а также – спецсеминаров, направленных на повышение знаний студентов о сущности педагогических инноваций и практических навыков применения их на практике в реальной педагогической деятельности.

При реализации исследования в работе с будущими учителями начальных классов использовались инновационные образовательные технологии, задания, упражнения, тренинги, элементы контекстного обучения, были реализованы разработанные спецсеминары.

Реализация исследования осуществлялась в три этапа.

В рамках первого этапа реализации исследования было изучено современное состояние проблемы формирования готовности будущих учителей начальных классов к инновационной педагогической деятельности; проведен анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы, посвященной проблеме исследования; были определены основные цели, задачи и методы исследования; реализована разработка методики по формированию готовности будущих учителей начальных классов к инновационной педагогической деятельности.

На втором этапе исследования были проведены констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента по внедрению разработанной методики. В рамках данного этапа были определены критерии и показатели; выбран методический материал и разработана система диагностики эффективности апробируемой методики; проведена характеристика уровня сформированности готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

В рамках третьего этапа были проведены следующие составляющие исследования: систематизация, обработка, обобщение, апробация и внедрение результатов исследования; реализована апробация темы исследования в форме выступлений на научных конференциях и публикациях в периодических изданиях.

Диагностика уровня сформированности готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности проводилась в соответствии с выделенными критериями и показателями:

1. Мотивационно-ценностный критерий с показателями:

- мотив самосовершенствования инновационной деятельности;
- мотив преодоления затруднений при реализации инновационной деятельности;
- восприимчивость к педагогическим инновациям;
- самореализация;
- самоактуализация.

2. Содержательно-операциональный критерий с показателями:

- научная компетентность и целесообразность совершаемых действий;
- сформированность умений относительно реализации инновационных действий, включающих: введение новшества в педагогический процесс и отслеживание хода его поэтапного развития, осуществление контроля и коррекции внедрения новшества и всей инновационной деятельности.

3. Рефлексивно-исследовательский критерий с показателями:

- вариативность выбора относительно построения педагогической системы;
- трансформация чужого и собственного опыта;
- альтернативность, креативность, оригинальность мышления;
- готовность относительно внесения новых приемов и путей решения различных педагогических задач.

Опытно-экспериментальная работа была реализована в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный). Для изучения уровня сформированности готовности будущих учителей начальных классов к инновационной педагогической деятельности нами был использован специально подобранный диагностический инструментарий.

На констатирующем этапе эксперимента диагностика была проведена с учетом указанных выше критериев: мотивационно-ценностного, содержательно-операционального и рефлексивно-исследовательского. Суммирование количественных результатов диагностики позволило определить первоначальный уровень сформированности готовности будущих учителей – участников эксперимента – к инновационной деятельности. Так, высокий уровень отмечен у 9,0 % будущих учителей начальных классов из экспериментальной и 8,5 % студентов контрольной групп; средний уровень отмечен у 49,7 % участников экспериментальной и 54,7 % респондентов контрольной групп; низкий уровень сформированности готовности к инновационной деятельности продемонстрировали 41,2 % студентов экспериментальной и 36,7 % обучающихся контрольной групп.

На основе анализа результатов констатирующего этапа исследования была обоснована необходимость проведения целенаправленной работы по подготовке будущего учителя к инновационной деятельности путем внедрения разработанной методики в рамках формирующего этапа.

На контрольном этапе по факту внедрения методики были проведены исследования при помощи того же диагностического инструментария, что и на первом этапе (Методика И. Е. Писаревой) [3].

Анализ результатов контрольного эксперимента подтвердил эффективность разработанной и экспериментально проверенной методики формирования готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

Внедрение методики способствовало положительным изменениям. Так, в ЭГ количество респондентов с высоким уровнем сформированности готовности к инновационной деятельности возросло с 9,0 до 12,7 %, со средним – с 49,7 до 55,3 %, а с низким уровнем снизилось с 41,2 до 31,8 %. В КГ также зафиксирована положительная динамика. Количество респондентов с высоким уровнем сформированности готовности к

инновационной деятельности увеличилось с 8,5 до 11,3 %; со средним – с 54,7 до 57,4; с низким уровнем – снизилось с 36,7 до 31,2.

Качественные результаты эксперимента проявились в том, что будущие учителя начальных классов смогли дать правильные ответы на большинство тестовых заданий, используемых в диагностическом инструментарии. Анализ практической деятельности студентов, участвующих в эксперименте, также позволил зафиксировать положительные изменения. Разработанные студентами в процессе прохождения педагогической практики конспекты уроков соответствуют поставленным перед обучающимися целям и задачам, отличаются методической грамотностью, сравнительным пониманием и использованием современных педагогических технологий.

После внедрения разработанной методики формирования готовности к инновационной деятельности у будущих педагогов начальных классов повысился интерес к проблемам современной педагогической инноватики, появилось позитивное отношение студентов к внедрению инноваций в учебно-воспитательный процесс школы, повысились практические навыки и уровень сформированности компетенций относительно использования образовательных инноваций в педагогической практике. У участников эксперимента отмечена потребность в совершенствовании собственных знаний относительно теоретических аспектов педагогической инноватики и применения образовательных инноваций на практике.

По нашему мнению, эффективность методики была достигнута в большей степени благодаря ее содержательному наполнению и поэтапной реализации с учетом критериев и показателей готовности педагогов к инновационной деятельности.

Выводы. В рамках реализации исследования были разработаны: система диагностического определения уровня сформированности готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности, система заданий и упражнений, методов и форм работы, образующих единую методическую систему формирования готовности будущих педагогов начальной школы к реализации инновационной деятельности. Методика построена с учетом положений и принципов компетентностного, средового, системно-деятельностного и контекстного подходов к обучению.

Проведенное исследование доказало эффективность разработанной методики формирования готовности будущих учителей начальных классов к инновационной педагогической деятельности, по результатам внедрения которой у участников эксперимента преимущественно был выявлен средний (достаточный) уровень сформированности готовности к инновационной деятельности.

Литература:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во Белорус. Ун-та, 1976. – 176 с.
2. Лазарев, В.С. Введение в педагогическую инноватику / В.С. Лазарев; Б.П. Мартиросян. – М.: РАО, 2004. – 119 с.
3. Писарева И.Е. Методика диагностики готовности будущего учителя к инновационной деятельности. – М., 2002. – 245 с.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлено описание концепции и экспериментальной проверки методики формирования информационной компетентности будущих педагогов дошкольного образования, разработаны критерии и показатели определения уровня сформированности информационной компетентности. В работе анализируются основные противоречия и социальные процессы, вызывающие необходимость формирования указанной компетентности у будущих специалистов дошкольного образования.

Ключевые слова: информационная компетентность, будущие педагоги дошкольного образования, методика, информационная культура, информатизация общества.

Annotation. The article presents a description of the concept and experimental verification of the methodology for the formation of information competence of future teachers of preschool education, developed criteria and indicators for determining the level of formation of information competence. The paper analyzes the main contradictions and social processes that call for the formation of this competence in future specialists of preschool education.

Keywords: information competence, future teachers of preschool education, methods, information culture, Informatization of society.

Введение. Приоритетом развития современного образования является внедрение современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые обеспечивают дальнейшее совершенствование учебно-воспитательного процесса, доступность и эффективность образования, подготовку молодого поколения к жизни в информационном обществе. Одним из важнейших условий модернизации образования является совершенствование системы подготовки педагогических работников дошкольного образования.

Современные социально-экономические условия вызвали появление новых требований относительно подготовки будущих специалистов в области образования. Так, сегодня одной из важнейших задач высшей педагогической школы является подготовка компетентного, конкурентоспособного на рынке труда

специалиста для работы в условиях информационной системы образования, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи.

Ведущей целью подготовки специалиста в условиях информационного общества становится не получение им квалификации в выбранной узко специальной сфере, а обретение и развитие определенных компетентностей, которые позволят ему адаптироваться в условиях стремительного темпа развития современного мира.

Учет вышесказанного актуализирует проблему внедрения соответствующих изменений в содержание профессиональной подготовки будущих специалистов и, в первую очередь, в области дошкольного воспитания. Для полноценной подготовки педагогов дошкольного образования в условиях модернизации образования и информатизации отечественного социума необходимо внедрение целенаправленной методической системы, целью которой является формирование информационной компетентности наряду с другими компонентами профессиональной компетентности воспитателя.

В контексте вышесказанного формирование информационной компетентности специалиста дошкольного образования рассматривается в качестве неотъемлемой составляющей реформы системы высшего педагогического образования в целом, основная цель которого заключается в подготовке компетентного специалиста, соответствующего требованиям информационного общества, в формировании необходимых знаний, умений, навыков и компонентов информационной культуры. В этой связи актуализируется проблема подготовки информационно компетентных педагогов дошкольного образования средствами инновационных информационно-коммуникационных технологий.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является разработка и экспериментальная проверка методики формирования информационной компетентности будущих педагогов дошкольного образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ изученности исследуемой педагогической проблемы позволил отметить ряд характерных особенностей. Так, различные аспекты проблематики формирования информационной компетентности исследуются в трудах отечественных и зарубежных ученых, в частности, вопрос повышения качества высшего образования. Однако, несмотря на имеющиеся исследования, существует ряд неразработанных и неизученных проблем, а именно: не разработано определение информационной компетентности относительно методики обучения воспитателей; не определен компонентный состав методики; не определен четкий перечень коммуникативно-когнитивных и коммуникативно-речевых умений, развивающихся с помощью информационных технологий; отсутствуют доступные курсы подготовки педагогических кадров по использованию информационных ресурсов в обучении детей дошкольного возраста.

На основе учета указанных особенностей и анализа реальной ситуации возникла необходимость разработки методики целенаправленного формирования информационной компетентности будущих педагогов дошкольного образования.

Разработка методики стоила на комплексном изучении теоретических источников. В частности, методика основана на концептуальных позициях отечественных ученых О.А. Артемьевой, М.М. Комар и др., согласно научным взглядам которых ведущей тенденцией социального развития отечественного социума является информатизация общества, обладающая объективным характером и социальной сущностью [4; 5]; В.Д. Шадрикова и И.С. Шемета, которые анализируют роль информационных и коммуникационных технологий в современном образовании [6;7]; теоретиков компетентностного подхода Д.А. Иванова, который подчеркивает, что данный подход ориентирован, прежде всего, на результат образования, под которым видятся не сумма знаний, а способность личности действовать в различных ситуациях [3], И.А. Зимней, раскрывающей сущностное значение понятий терминологического аппарата компетентностного подхода [2]; П.В. Беспалова, определяющего значение и роль информационной компетентности как особой интегральной характеристики личности, предполагающей мотивацию к усвоению соответствующих знаний, способность к решению задач в учебной и профессиональной деятельности с помощью компьютерной техники и владение приемами компьютерного мышления [1].

Итак, на основе учета взглядов указанных теоретиков современной педагогики была разработана единая методическая система формирования информационной компетентности будущих педагогов дошкольного образования, включающая методы и формы работы, подразумевающие использование компьютерной техники, электронных вариантов учебных материалов, обучающих программ, педагогических технологий творческого характера. В основе методики – положения и принципы компетентностного, средового, контекстного и системно-деятельностного подходов к обучению.

Целью разрабатываемой и внедряемой методики стал учет дидактических принципов формирования информационной компетентности, цели и задач профессиональной подготовки будущих воспитателей и предъявляемых к личности будущего специалиста требований со стороны государства и современного информационного общества для определения объективного направления методической работы, содержания процесса формирования информационной компетентности будущих педагогов дошкольного образования.

Ход исследования был осуществлен в три основных этапа.

На первом этапе реализации исследования было изучено современное состояние проблемы формирования информационной компетентности будущих педагогов дошкольного образования; осуществлен анализ теоретических и учебно-методических источников по проблеме исследования; определен спектр целей, задач и методов исследования, структура его содержания; разработана методическая система формирования информационной компетентности.

Следующим этапом исследования стало проведение констатирующего, формирующего и контрольного этапа эксперимента, сущность которого заключалась во внедрении разработанной методики в учебно-воспитательный процесс высшей школы. На данном этапе был изучен, проанализирован, отобран, систематизирован и обобщен методический материал для составления содержания методики, а также для создания диагностического инструментария, используемого для определения эффективности внедряемой методики.

На третьем этапе были систематизированы, обработаны, обобщены, апробированы и внедрены результаты исследования, а также осуществлена апробация темы исследования в форме научных докладов, представленных на конференциях, и статей, опубликованных в научно-педагогических периодических изданиях.

На констатирующем и контрольном этапах эксперимента уровень сформированности информационной компетентности будущих педагогов дошкольного образования диагностировался в соответствии с выделенными критериями и показателями:

1. Когнитивный критерий с показателями:

- умения осуществлять процессы анализа, переработки, получения, передачи, прогнозирования, предоставления, отбора и хранения информации;

- знание и корректное применение информации в профессиональной деятельности.

2. Ценностно-мотивационный критерий с показателями:

- создание мотивационных ценностей;

- проявление интереса к овладению и использованию информации, способствующей расширению знаний;

- самосовершенствование личности;

- передача полученных знаний.

3. Техничко-технологический критерий с показателями:

- знание технических средств поиска, переработки, хранения и передачи информации;

- умение работы с информацией с помощью информационных технологий.

4. Коммуникативный критерий с показателями:

- использование языка для установления, поддержания общения и передачи информации;

- овладение средствами общения (вербального, невербального).

5. Рефлексивный критерий с показателями:

- самосознание и самооценка личности;

- способность оказывать влияние на мнение других;

- осознание своего назначения в информационном обществе и в профессии.

Суммарный анализ результатов констатирующего эксперимента позволил определить первичный уровень сформированности информационной компетентности будущих воспитателей. Творческий уровень отмечен у 15,0 % будущих учителей начальных классов из экспериментальной и 14,9 % студентов контрольной групп; продуктивный уровень зафиксирован у 52,3 % обучающихся экспериментальной и 48,6 % респондентов контрольной групп; базовый репродуктивный уровень сформированности информационной компетентности продемонстрировали 32,7 % студентов экспериментальной и 36,5 % обучающихся контрольной групп.

Анализ результатов первичной диагностики обосновал необходимость внедрения разработанной методики формирования информационной компетентности будущих воспитателей ДОУ.

Методика реализовывалась последовательно, согласно предусмотренным этапам (когнитивно-поисковому, деятельностному и творческому).

Формы и методы содержания методики были направлены на формирование ряда умений и способностей будущих педагогов дошкольного образования, выступающих одновременно показателями уровней сформированности информационной компетентности.

После реализации практической деятельности со студентами – участниками эксперимента был проведен контрольный замер уровня сформированности информационной компетентности. По его результатам показатель творческого уровня студентов экспериментальной группы повысился с 15,0 до 21,7 %, показатель продуктивного уровня вырос с 52,3 до 55,2 %, а показатель базового репродуктивного уровня понизился с 38,1 до 26,4 %. В контрольной группе после внедрения методики также были отмечены улучшения, в частности, показатель творческого уровня повысился на 6,8 %, продуктивного – на 4,8 %, а базового – снизился на 13,5 %.

Положительная динамика относительно качественных показателей отразилась в том, что будущие педагоги дошкольного образования в своем большинстве успешно справились с заданиями диагностики, повысив свой уровень по критериям и показателям информационной компетентности. Положительные результаты проявились также в оценке руководителями педагогической практики и учителями-предметниками уровня информационной культуры студентов в процессе реализации практической педагогической деятельности в учреждениях образования.

Выводы. Данные, полученные в результате проведения исследования и его экспериментального компонента, позволили констатировать, что по факту внедрения методики формирования информационной компетентности будущих педагогов дошкольного образования у студентов повысился уровень заинтересованности проблемами информатизации общества, знаний о ведущих информационных технологиях современности, повысилась мотивация к совершенствованию своих знаний и компетенций, возникло стремление использовать инновационные информационные технологии для реализации задач будущей профессиональной педагогической деятельности.

Эффективность методики объясняется ее содержательной наполненностью, поэтапным внедрением, подбором критериев и определением уровней сформированности информационной компетентности, а также подобранным диагностическим инструментарием.

Литература:

1. Беспалов П. В. «Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения» // Педагогика. – 2003, №4. – С. 45-50.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5 – С. 34-42.

3. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.

4. Комар М.Н. Информатизация как средство становления информационного общества / М.Н.Комар // Культура народов Причерноморья. – 2004. – № 52, т. 2. – С. 199–202.

5. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильруд. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. –160 с.

6. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Издательство: Институт психологии РАН, 2014. – 464 с.

7. Шемет И.С. Рождение и деятельность // Вестник интегративной психологии. – Ярославль; М., 2010. – С. 104–105.

UDC 372.881.161.1

candidate of pedagogic sciences, associate professor Volchkova Venera Ildusovna

Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan);

candidate of pedagogic sciences, associate professor Nurullina Guzel Minnezufarovna

Kazan Federal University (Kazan);

candidate of pedagogic sciences, senior lecturer Fakharova Gulnara Rafkatovna

Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan)

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN RUSSIAN LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

Annotation. The article is devoted to the study of communicative competence of students in extracurricular activities in the Russian language, considered as an important form of organization of teaching and educational work in modern linguodidactics. The authors of the study, referring to the works by methodologists, believe that extracurricular activities contribute to the expansion of the linguistic outlook of students and the development of their linguistic flair, instill love and respect for Russians, interest in their language. The article explores different methods, teaching technologies that are aimed at developing speech, forming the communicative competence of students.

Keywords: communicative competence, linguodidactics, extracurricular activities, teaching of the Russian language, interest in learning.

Аннотация. Статья посвящена изучению коммуникативной компетенции студентов во внеурочной деятельности по русскому языку, рассматриваемой как важная форма организации учебно-воспитательной работы в современной лингводидактике. Авторы исследования, ссылаясь на труды ученых-методистов, полагают, что внеклассные занятия способствуют расширению лингвистического кругозора студентов и развитию их языкового чутья, воспитывают любовь и уважение к русскому народу, интерес к его языку. В статье исследуются разные методы, технологии обучения, которые направлены на развитие речи, формирование коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, лингвометодика, внеурочная деятельность, преподавание русского языка, интерес в обучении.

Introduction. The issues of improving the quality of teaching students and increasing the effectiveness of the teaching process from the history of the revival of methodological science are still an important task of modern linguistic methods. The introduction of new technologies into the practice of teaching is considered by scientists as the most important condition for intellectual, creative and moral development of students. An active communicative personality, capable of adapting to the rapidly expanding information society, is at the forefront. According to the FSES, the educational space is designed to develop the student's speech-thinking abilities: it is focused on the formation of communicative competence of students. In the state standard on the Russian language and in existing programs, the formation of communicative competence presupposes knowledge of speech, its functions, development of skills in the four main types of speech activity (speaking, listening, writing, and reading). Communicative competence in its highest manifestation presupposes the ability for full-fledged speech communication in all spheres of human activity, with observance of social norms of speech behavior.

I.I. Dudkovskaya identifies the following components in the content of communicative competence: psychophysical features of the individual (determine the speech-thinking and communicative ability of a person); social characteristics and status of the person (sex, age, profession); cultural fund of the person (encyclopaedic knowledge); ability to express a given meaning in different ways; communicative norms [3].

The "Concept of Teaching Russian Language and Literature" raises the problem of the content of teaching the subject "Russian language". According to the researchers, "many graduates of educational organizations do not have enough skills in oral and written speech, the norms of the Russian literary language and speech etiquette. Mastering theoretical knowledge in many cases is isolated from the ability to apply this knowledge in practical speech activity" [4].

The main results of the research. In accordance with the task set, modern methodological science is designed to address the issues of improving the quality of teaching students and improving the effectiveness of the teaching process. In accordance with the individual educational needs of each individual and its free development, the modern education system offers a variety of learning systems. The task of the teacher of the Russian language is to create conditions for the productive activity of students, the development of their cognitive activity and creative abilities, the formation of the communicative competence of students [6; 7].

The question of the role of extracurricular activities in the Russian language as an important form of organizing educational work, "providing the necessary conditions for the socialization of the student's personality" [8], which allows the teacher to deepen the knowledge and skills of students obtained in the lesson, remains topical in modern linguistic methods. Analysis of scientific and methodological work shows that the question of the principles of organization, the content, types and forms, methods of conducting extracurricular work in the Russian language remains open. In connection with the new understanding, organization and methodological content of the educational process, many questions arise regarding the implementation of extracurricular activities: how to plan after-hour activities, in what ways can it be carried out, what are the models of extracurricular activities, how to integrate it into the educational process, how to draw up the Extracurricular Activities Program.

A well-organized, systematic extracurricular activity presupposes acquaintance of students with such facts of language that are not studied in the lessons, but whose knowledge is necessary in speech practice. Created in extracurricular activities, the Russian speech microenvironment prepares students for speech activity in Russian under natural conditions [14]. Extracurricular activities contribute to the expansion of the linguistic outlook of schoolchildren and the development of their linguistic flair, educate love and respect for the Russian people and interest in his language, instill skills of independent work with books, with dictionaries and other reference literature [9, p. 298].

Extracurricular work on the Russian language is built taking into account the competence approach of teaching language that is approved in the linguodidactics, which is called upon to solve the problems of the formation of a communicative linguistic personality. Extracurricular activities become an integral part of the educational process,

which makes it possible to fully implement FGES requirements. In connection with the new understanding, organization and methodological content of the educational process, many questions arise regarding the implementation of extracurricular activities: how to plan after-hour activities, in what ways can it be carried out, what are the models of extracurricular activities, how to integrate it into the educational process; how to draw up the Extracurricular Activities Program.

An integral component of extracurricular activity is a notion of an interest, which is a kind of fusion of intellectual, emotional and volitional processes. The core of interest is cognitive and emotional components, closely interrelated and interdependent. The concept of the interest, of course, is associated with amusement. The teacher selects interesting tasks for the students, taking into account their age, psychological, and individual characteristics.

The idea of educating students' interest in knowledge as a necessary motivation for learning and effective means of successful learning arose long ago, having received a notable reflection in the progressive pedagogy of the past. Thus, the great Russian educator K.D. Ushinsky, who regarded the teaching as a serious work, believed that "a doctrine devoid of any interest and taken only by coercive force kills in the student a hunt for learning, without which it will not go far ..." [11, from. 429]. N.K. Krupskaya often consulted the problem of studying, taking into account and developing the interests of schoolchildren, who advised to be able to select the material so that it interested the students, to find such a form easily assimilated, interesting, understandable, close to the student "[5, p. 235].

Interest always has this or that subject orientation. Despite the variety of objects and phenomena of the surrounding world, which is the source of the most diverse human interests, "in the interest of each person, it is selective that reflects what is significant, important, valuable for the person, which is associated with his individual experience and development" [12, 13, 15]. The lesson cannot accommodate all that students are interested in, and all that is necessary for the practical mastery of the Russian language. Favorable conditions for satisfying the individual interests of students and for inculcating verbal skills create extracurricular work.

Extracurricular classes in the Russian language are aimed primarily at developing the speech activity of students: more profoundly vocabulary, and the phraseology of the Russian language are studied; an etymological analysis of the word; there is an acquaintance with the explanatory dictionaries of V.I. Dal, S.I. Ozhegov; dialectal, professional, emotionally and stylistically colored, borrowed, obsolete and neologisms the words are examined. Thus, extracurricular activities are the most important means of forming the communicative competence of students.

The main skill, formed in the framework of communicative competence, is the ability to create and perceive texts – products of the speech activity. The text, by definition of I.R. Halperin, is "the product of the reticulation process, which has certain purposefulness and a pragmatic attitude" [2, p. 18]. Texts can be considered as a container of information that must be extracted, and as a unique work, is generated by the personality of the author, which is valuable in itself [10]. In the context of the formation of speech activity, it is important not only to read the text, but also to significantly linguistic analysis of the text. In extracurricular activities correctly organized work on the linguistic analysis of the text contributes to a deeper penetration into the content of the text, develops the linguistic, communicative and creative abilities of the student. In addition, working with the text helps enrich the lexical and cultural luggage of students, improves morally, and fosters love for the word – a beautiful, unique tool of human communication.

The principle of gradualness is based on the selection of texts samples that contribute to the development of communicative competence of students. According to the definition by E.V. Arkhipova, "gradualism in the method of speech development is the dismemberment of the learning system into several complexes (means, methods, forms, and methods of one type) oriented at different stages of instruction, with a gradual increase in the amount of knowledge communicated, nature and forms of presentation, depending on the level of instruction, on the degree of development of students' speech " [1, p. 38]. The principle of graduation makes it possible to clarify the necessary minimum of the content of instruction at different stages, to establish the optimal correlation of methods and techniques at each stage of training. This principle, in particular, is manifested in the fact that when explaining a new word, its interpretation is given at such a level and to the extent that is accessible and necessary for students of a certain age.

According to the principle of gradualism, the forms and types of extracurricular activities in the Russian language should correspond to the age and psychological characteristics of students. For example, in the 5th grade, the content of extracurricular work is not strictly selective, but uses the material of the curriculum; the studies are subordinated to the general direction – to show the students various aspects of the Russian language, to deploy its wealth before the students, to make the study of the Russian language more attractive. Without introducing new topics, the teacher wants to ensure that the material learned in the lessons receives additional lighting in extracurricular work.

Of particular importance in the conditions of extracurricular work are tasks that require the independence and initiative of students, the variability of the tasks, taking into account the individual characteristics and degree of preparedness of participants, the use of assignments addressed to a particular person. The level of difficulty in the work is determined not only by the age criterion, but also by the individual characteristics of the pupils of this particular class.

With students, you can conduct such forms of work that have been familiar to them since school: teacher's stories, reading out loud, conversations, hours of entertaining grammar. In the first half-year, it is preferable to conduct extra-curricular activities with all students, and in the second one a circle can be organized for those who are most interested in Russian.

Later, the attitude of students toward the nature of assignments varies: their attention is attracted to works that assume independence. Students prefer assignments that include elements of search, and construction [16]. Extracurricular activities include topics such as "Russian Language Abroad", "Linguistic Scientists", "History of Russian Language Teaching", "The History of Writing and Printing", which allow studying the origin and formation of words, their synonymic diversity, expressive and the graphic possibilities of using words and forms in different functional styles.

Students actively participate in out-of-class work: Olympiads, Russian holidays, and linguistic games. Psychologists note the students' particular ease of awakening energy, increased activity and, of course, interest in learning a new topic and implementing a new form of work.

On extracurricular classes in Russian to form an aesthetic sense of the word, an important role is played by verbal creativity, which gives the teacher a field for developing students' observation, visual ability, and the development of accuracy and imagery of speech. Linguists, psychologists and methodologists agree on the

understanding of creativity as a process, as a result of which a new product does not exist. Students can, for example, create their own text, come up with a fairy tale, and write an essay on proverbs and sayings.

Verbal creativity is a condition for the effective development of students' speech. At the same time, the two main actions that are formed by students should be the action of generating the semantic content of the text (meaning and goal-setting) and action by its verbal expression [1, p. 55]. Verbal creativity is considered in the creative method, which along with the research method is included in the productive method.

The productive method is primarily aimed at the formation of communicative competence – the development of skills and skills of speech activity, heuristic and creative abilities of students. The productive method includes the following methods: essay on a given topic and plan; selection of texts on the same topic, but different styles and types; the composition of the continuation of the famous fairy tale, the source text; independent interpretation of the meaning of words, verbal drawing.

Verbal creativity, that is, the creation of one's own speech utterance, occurs through the generation of speech – a certain mechanism of action that provides a thematic choice of words and the grammatical construction of word combinations and sentences. The idea of the utterance dictates the structure of the text, proposals, themes and stylistic coloring of the vocabulary. In accordance with the principle of graduation, the student first creates texts based on the sample, then without reliance on the same topic, and then independently – by varying the style, type of text, and the genre of speech.

In extracurricular work on the Russian language, verbal creativity is aimed at enriching the lexical stock, developing the grammatical structure of speech, the thinking activity of students. The goal of creative exercises is to teach schoolchildren to use the learned linguistic material in coherent speech, to use the learned vocabulary in their own oral or written speech.

Conclusions. Thus, the creation of conditions for the interactive process of acquiring and mastering knowledge, as well as the use of active teaching methods: group discussions, role plays, self-regulation exercises, exercises for small groups, trainings are the most important condition for the implementation of communicative competence in after-hour activities. All of the above teaching methods are aimed at dialogue interaction, which has great creative potential. Dialogue realizes the fundamental need of a person in communication, interaction, activates students' self-awareness, sharpens the thought, and requires harmony of form and content.

List of References:

1. Arkhipova, E.V. The fundamentals of the methodology for the development of students' speech: Proc. allowance for stud. ped. universities. Moscow: Verbum, 2004. - 192 p.
2. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. - Moscow: KomKniga, 2007. - 144 p.
3. Dudkovskaya, E.Ye. Development of the communicative competence of students in the context of the implementation of the GEF, Man and Education. - No. 3 (40). 2014. - Pp. 98-102.
4. The concept of teaching Russian language and literature // URL: <http://static.government.ru/pdf> (circulation date January 12, 2013)
5. Krupskaya N.K.: What kind of textbook do we need? Ped. in six volumes. Moscow: Enlightenment, 1979. Vol. 4.
6. Нуруллина Г.М. Экстралингвистические возможности категории рода русского языка / Г.М. Нуруллина // Филология и культура. - 2017. - №1 (47). - С. 192-194.
7. Павицкая З.И. К вопросу о развитии языковой догадки у студентов спортивного профиля / З.И. Павицкая, В.И. Волчкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2014. - № 1-1 (31). - С. 134-136.
8. Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies: Proc. allowance for stud. supreme. and media. ped. training. institutions / S.A. Smirnov, I.B. Kotova, E.N. Shiyonov and others; Ed. S. L. Smirnova. - Moscow: Academy, 2001. - 512 p.
9. Theory and practice of teaching Russian: Proc. manual / E.V. Arkhipova, T.M. Voiteleva, A.D. Deikina and others; Ed. R.B. Sabatkoyeva. - Moscow: Academy, 2008. - 336 p.
10. Фахарова Г. Р., Нуруллина Г. М. Семантические особенности глаголов межличностных отношений в произведениях И.А. Бунина // Филология и культура. Philology and Culture. - 2017. - №3 (49). С. 85-90.
11. Ushinsky K.D. Materials for the 3rd volume of "Pedagogical Anthropology" // Collected works. op. M.-L., 1950. - T. 10. with. 4252.
12. Shchukina G.I. The problem of cognitive interest in pedagogy. - Moscow: Pedagogika, 1971. - 352 p.
13. Павицкая З.И. Культура человеческого общения / З.И. Павицкая, В.И. Волчкова. - Казань: Яз, 2013. – 202 с.
14. Волчкова В.И. Социально-психологический климат в педагогическом коллективе / Высшее образование в России. – 2009. - № 1. – С. 167-170.
15. Волчкова В.И. Модернизация Российского высшего образования на фоне глобализационных вызовов / Казанский педагогический журнал. – 2011. – №2. – С. 60-65.
16. Волчкова В.И. Роль иностранного языка в формировании гуманной личности студента / Открытое образование. - 2007. - № 4. - С. 78-84.

378.016: 811.1

кандидат педагогических наук, доцент Гаврилюк Оксана Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора
 В. Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск);
кандидат биологических наук, доцент Вставская Юлия Алексеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора
 В. Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск);
кандидат филологических наук, доцент Бурмакина Наталья Алексеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора
 В. Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск)

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ: АВТОНОМНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В условиях недавно принятых профессиональных стандартов для специалистов-медиков перед преподавателями иностранного языка медицинских университетов стоит задача научить студентов использовать коммуникативные навыки и компетенции, обозначенные в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, для выполнения их трудовых функций и решения профессиональных проблем. Помимо этого, отвечая потребностям всех студентов, педагоги должны поддерживать их автономность и способствовать реализации потенциала каждого обучающегося. Проведенный анализ научно-теоретической литературы и практики преподавания английского языка студентам-медикам позволяет обозначить особый потенциал автономно ориентированного подхода к организации учебного процесса. Применительно к обучению английскому языку студентов-медиков, автономно ориентированный подход предполагает персонализацию учебного процесса на основе использования комплекса образовательных практик. В рамках автономно ориентированного подхода определены условия, которые способны обеспечить новый тип профессионально ориентированной языковой подготовки.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, студенты-медики, профессиональные стандарты, автономно ориентированный подход, профессионально ориентированное обучение.

Annotation. In the face of the newly approved professional standards for medical specialists university teachers of foreign language are expected to teach students to fulfill their job functions and solve professional problems using communicative skills and competences determined in the Federal State Educational Standards. Moreover, teachers are expected to meet the needs of all students, supporting their autonomy and moving them toward fulfillment of their individual potential. Based on a review of research, theory, and current practices of teaching English for medical students, this paper emphasizes the autonomy-oriented approach to the educational process organization. In the context of teaching Medical English, the autonomy-oriented approach means personalisation of the educational process through the use of a complex of educational practices. In the framework of the autonomy-oriented approach, we determined conditions which are able to ensure a new type of profession-focused foreign language teaching.

Keywords: foreign language teaching, medical students, professional standards, autonomy-oriented approach, profession-focused training.

Введение. Среди трансформаций, происходящих в последние годы в высшем медицинском образовании, особое место занимает проблема трансформации в понимании сущности и роли дисциплины «Иностранный язык» в профессиональной подготовке выпускников медицинских вузов. Сегодня из разряда «второстепенного» для большинства обучающихся неязыковых вузов предмета, предполагающего изучение системы того или иного языка, иностранный язык переходит в разряд дисциплин, обуславливающих успешность продвижения в профессии, и становится средством личностно-профессионального саморазвития специалистов.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО) по медицинским специальностям наглядно свидетельствуют о необходимости перехода от обучения языку на примере специальной лексики к компетентно ориентированному образованию, в котором язык выступает не самоцелью, а важным средством приобретения и реализации широкого спектра навыков и компетенций. Принятые за последние годы профессиональные стандарты, с одной стороны, усложняют задачу преподавателей, так как остается нерешенным вопрос их соотношения с ФГОС ВО [5, 7], с другой – конкретизируют обозначенные в ФГОС ВО компетенции в конкретных трудовых действиях, знаниях и умениях специалистов [3].

Сказанное актуализирует проблему разработки новых подходов, обеспечивающих такой тип профессионализации преподавания иностранного языка, при котором обучение языку будет способствовать эффективно выполнению специалистами-медиками целого ряда трудовых функций.

В соответствии с обозначенной проблемой, *целью исследования* стало выявление и конкретизация наиболее полно отвечающих современной медицинской и фармацевтической практике (и, соответственно, отраженных в профессиональных стандартах) умений, формируемых в рамках языковых дисциплин в медицинских и фармацевтических вузах, а также постановка новых задач языковой подготовки и выявление адекватных данным задачам методов и средств их решения в современном образовательном контексте.

Изложение основного материала статьи. Материалом для исследования послужили принятые за последние годы (2015-2017) профессиональные стандарты в области здравоохранения. Данные стандарты были изучены на предмет выделения в них умений, формируемых в рамках языковых дисциплин и востребованных в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности студентов медицинских и фармацевтических вузов.

Как было выявлено, в принятых на сегодня профессиональных стандартах в области медицины и фармации («Специалист по педиатрии», «Врач-стоматолог», «Провизор» и другие) языковые компетенции

обозначены, в основном, косвенно, применительно к тем или иным трудовым действиям. Так, например, профессиональный стандарт «Врач-стоматолог» содержит такие связанные с языковыми компетенциями трудовые действия как «получение информации от пациентов» (при проведении обследования с целью установления диагноза), а также ряд умений, связанный с речевым умением обосновывать свое решение / рекомендацию (например, обосновывать объем лабораторных, инструментальных исследований, необходимость дополнительных обследований, методы лечения и т. п.), консультирование пациента по методам лечения стоматологических заболеваний.

Практически во все профессиональные стандарты включен раздел санитарно-гигиенического просвещения, формирования здорового образа жизни среди населения. Данный раздел тесно связан с языковыми компетенциями, без наличия которых практикующий специалист-медик вряд ли сможет успешно сформировать у пациентов мотивацию к ведению здорового образа жизни.

Красной нитью через профессиональные стандарты проходит идея профессионального развития специалиста, повышения квалификации путем участия в научно-практических конференциях, стажировках, которое в современном мире нередко требует владения иностранным языком (см., например, стандарт «Специалист по педиатрии»).

Стандарты профессиональной деятельности также акцентируют внимание на таких тесно связанных с языковыми компетенциями видах работы как информирование и консультирование пациента, его обучение правилам использования медицинского оборудования (в частности, стандарт «Специалист в области слухопротезирования»).

Как показал проведенный анализ, формируемые в курсе лингвистических дисциплин компетенции наиболее четко отражены в профессиональном стандарте «Провизор», где подчеркивается необходимость знания основ делового общения, межкультурной коммуникации и развития умения «осуществлять эффективные коммуникации в устной и письменной форме с коллегами, другими работниками здравоохранения и пациентами при решении профессиональных задач».

Воплощение отраженных в профессиональных стандартах положений в практику языковой подготовки специалистов в медицинских и фармацевтических вузах требует серьезных изменений на уровне всех аспектов процесса обучения иностранному языку. Эти изменения должны позволить сместить акцент с теоретического изучения языка на его практическое применение для решения различных проблемных профессиональных ситуаций, расширить сферу самореализации личности в медицинском образовании, предоставив ей возможности для выбора форм и видов деятельности, взаимодействия, творческой активности, личностно-профессионального саморазвития с использованием иностранного языка.

Сказанное обуславливает необходимость использования автономно ориентированного подхода, который обеспечивает возможность личного участия обучающихся в организации собственного обучения и профессионального развития (в соответствии с их потребностями и возможностями), самостоятельное формирование и реализацию ими образовательных установок и инициатив с использованием иностранного языка [12]. Тем самым, автономно ориентированный подход расширяет возможности для формирования мета-компетенций (в том числе общекультурных компетенций и востребованных сегодня «гибких навыков»).

Актуальность автономно ориентированного подхода обусловлена изменением требований к профессионалам в постоянно меняющихся условиях профессиональной деятельности (развитие науки, информационных технологий, глобализация и рост поликультурности и многоязычности общества). Дело в том, что особенность новых требований к подготовке специалистов заключается не столько в расширении количества процессов с использованием иностранного языка, в которых обучающиеся должны быть готовы принять участие, сколько в обеспечении у обучающихся учебной автономности, которая позволит им осуществлять самостоятельный поиск, отбор, интерпретацию, анализ новой информации и приобретать новые компетенции с использованием иностранного языка [9-11, 14].

Анализ научной литературы и практики преподавания иностранного языка в медицинском вузе позволил определить ряд условий реализации автономно ориентированного подхода в преподавании иностранного языка студентам-медикам. Среди таких условий, прежде всего, необходимо выделить персонализацию учебного процесса, предполагающую не только учет особенностей, характеристик и интересов отдельных студентов в ходе организации процесса обучения, но и реализацию специальных инициатив, ориентированных на определенные категории студентов (иностранцы обучающиеся, студенты с повышенным уровнем английского языка, студенты СНО, слабо успевающие студенты и т.п.) [6]. Так, на кафедре латинского и иностранных языков КрасГМУ данное условие реализуется путем организации таких мероприятий, как:

1) обучающие телемосты, круглые столы, конференции, олимпиады, викторины и творческие проекты для студентов с повышенным уровнем английского языка и студентов СНО [8];

2) консультации, командные творческие конкурсы, участие в которых посылно и для студентов со слабым уровнем подготовки [13];

3) дистанционные мероприятия для работающих студентов (Интернет-викторины, Интернет-олимпиады, конкурсы видеороликов, работа с сайтом Центра межкультурной коммуникации, возможность дистанционного выполнения заданий и консультирования через функцию переписки на сайте вуза и т.п.) с использованием электронных ресурсов (в частности, видео сервиса YouTube), которые позволяют перенести часть теоретического материала на самостоятельное изучение, оставив больше времени для развития практических навыков в рамках аудиторных занятий [1];

4) обучающие конференции, конкурсы и творческие фестивали для иностранных обучающихся.

Особым потенциалом в реализации автономно ориентированного подхода обладает переход от узкодисциплинарных к междисциплинарным видам работы (как в аудиторной работе, так и во внеаудиторной), способствующим формированию ряда общекультурных и профессиональных компетенций будущих врачей, кругозора студентов, развитию у них гражданско-патриотических, профессионально-этических качеств, способности к успешному интерактивному взаимодействию в профессиональной среде [16]. Примерами данных видов работы могут послужить:

1) реализация серии Интернет-олимпиад (вузовские, Всероссийская, 2016, Международная, 2017), задания которых направлены не просто на выявление навыков владения студентами иностранным языком, но и на формирование у них ряда общекультурных и профессиональных компетенций, в том числе гражданско-патриотических и профессионально-этических [4].

2) реализация серии международных обучающих телемостов, посвященных наиболее острым проблемам современной медицины (проблемы питания, здорового образа жизни, информатизации медицины и т.п.);

3) реализация проекта «Врач-гуманист», включающего серию межфакультетских, межвузовских мероприятий различного формата, направленных на развитие профессионально-этических качеств будущих врачей (конференции, проблемные дискуссии, круглые столы, международные форумы);

4) мероприятия Центра межкультурной коммуникации, направленные на формирование у обучающихся навыков успешной межкультурной коммуникации, преодоление коммуникационных барьеров, развитие навыков ораторского искусства, презентационных умений.

Степень профессионализации языковой подготовки может быть увеличена за счет постоянного пересмотра педагогом содержания обучения дисциплине «Иностранный язык», в которое на различных этапах подготовки могут быть включены обсуждение профессиональных планов и перспектив, содержания будущей профессии, образа профессионала, мотивы профессионального выбора, профессиональные ценности.

Следуя автономно ориентированному подходу в обучении иностранному языку студентов-медиков, важно развить у обучающихся не только навыки перевода специальных медицинских текстов, но и навыки работы с различными системами машинного перевода (с учетом их преимуществ и недостатков). В области письма важно сконцентрировать внимание на особенностях электронной почтовой переписки, на требованиях к подготовке научных статей в зарубежные журналы. В области чтения – на структуре и стратегиях работы с профессиональными иноязычными текстами (научными статьями, электронными базами данных, сайтами). В области устной речи необходимо готовить студентов к презентациям и обсуждению научных сообщений, деловой информации на иностранном языке в условиях поликультурной и многоязычной аудитории.

Еще одним условием, стимулирующим практическое применение студентами иностранного языка на основе автономно ориентированного подхода выступает интернационализация языковой подготовки в вузе [15], которая может быть обеспечена за счет организации международных обучающих проектов, в том числе в рамках сетевых программ обучения с партнерскими университетами [2].

Выводы. В целом, анализ содержания рассмотренных профессиональных стандартов позволяет заключить, что в большинстве из них нет формального упоминания ни о родном, ни об иностранном языке – речь идет о навыках успешной коммуникации в профессиональной сфере. Это, тем не менее, говорит вовсе не об отсутствии необходимости владения языками в практике здравоохранения, а лишь о расширении понятия «профессиональная коммуникация», которое приобретает междисциплинарный характер и включает владение различными языками и навыками межкультурной коммуникации в профессиональной области. Такой подход вызван растущей значимостью коммуникации в здравоохранении, а также современным темпом глобализации и интернационализации медицины и фармации.

Дисциплина «Иностранный язык» в современном контексте должна выступать не столько предметом, обучающим языковым фактам, сколько элементом междисциплинарной цепи профессионально ориентированной языковой подготовки, обеспечивающей профессиональное развитие специалистов и успешное решения ими целого ряда профессиональных задач на основе владения терминологией, готовности к изучению отечественной и зарубежной информации, ее качественной интерпретации и эффективному использованию в практике здравоохранения.

Достижению этой цели будет способствовать автономно ориентированный подход в организации языковой подготовки. Показателем успешности применения данного подхода к организации языковой подготовки выступает использование обучающимися приобретенных компетенций, а также приемов и методов самообучения (различные виды чтения, аннотирование, реферирование и др.), навыков коммуникации, освоенных в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык», при изучении дисциплин профессионального цикла и в дальнейшем, в ходе их непрерывного личностно-профессионального развития как специалистов.

Таким образом, отвечая на обусловленные появлением профессиональных стандартов вызовы, автономно ориентированный подход позволяет обеспечить переход от обучения студентов-медиков иностранному языку к их самодетерминированному непрерывному личностно-профессиональному развитию с использованием иностранного языка.

Литература:

1. Баева Т.А., Кубачева К.И. Инновационные технологии в иноязычном обучении студентов медицинского вуза / Т.А. Баева, К.И. Кубачева // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). – 2016. – № 4. – С. 201-206.
2. Гаврилюк О.А. Автономно ориентированный подход в высшем образовании: теоретические основания и практическое применение / О.А. Гаврилюк // *Интеграция образования*. – 2017. – Т. 21. – № 3. – С. 360–370. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.360-370
3. Лазарев В.Н., Филоненко И.С. Профессиональные стандарты / В.Н. Лазарев, И.С. Филоненко // *РЕМЕДИУМ Приволжье*. – 2016. – № 9 (149). – С. 5–8.
4. Митрофанова К.А., Гаврилюк О.А., Чемезов С.А. Межвузовская Интернет-Олимпиада по английскому языку среди студентов-медиков: опыт организации и проведения / К.А. Митрофанова, О.А. Гаврилюк, С.А. Чемезов // *Дистанционное и виртуальное обучение*. – 2016. – № 1 (103). – С. 100-106.
5. Новиков П.Н., Селиверстова О.Ф., Новикова Т.Р. Профессиональные стандарты: проблемы и перспективы развития / П.Н. Новиков, О.Ф. Селиверстова, Т.Р. Новикова // *Вестник ФГОУВПО МГАУ*. – 2014. – № 1. – С. 7-11.
6. Парникова Г.М. Принципы обучения иностранному языку студентов из числа представителей коренных народов севера в неязыковом вузе / Г.М. Парникова // *Педагогическое образование в России*. – 2016. – № 1. – С. 197-203.
7. Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования / В.С. Сенашенко // *Высшее образование в России*. – 2015. – № 6. – С. 31-35.
8. Шайкина О. И. *Information Technology in English Language Teaching. Podcasting in Higher Education* / О.И. Шайкина // *Молодой ученый*. – 2012. – №6. – С. 287-289.

9. Aviram A. Beyond constructivism / A. Aviram // Studies in Philosophy and Education. 2000. – N. 19. – P. 465-489.
10. Godwin-Jones R. Autonomous language learning / R. Godwin-Jones // Language Learning & Technology. – 2015. – Vol. 15. – N 13. – P. 4-11.
11. Kusrkar R., Croiset G., Ten Cate T. Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination theory / R. Kusrkar, G. Croiset, T. Ten Cate // Med Teach. – 2011. – N 33. – P. 978-982. DOI: 10.3109/0142159X.2011.599896
12. Marandi S.S., Sadaghian S. A shift into autonomous education / S.S. Marandi, S. Sadaghian // Journal of English Language Teaching and Learning. – 2016. – N. 17.
13. Mazur E. Farewell, Lecture? / E. Mazur // Science. – 2009. – N 323. – P. 50-51.
14. Oğuz A. Developing a scale for learner autonomy support / A. Oğuz // Educational Sciences: Theory & Practice. – 2013. – Vol. 13. – N. 4. – P. 2187-2194. DOI: 10.12738/estp.2013.4.1870
15. Svensson L., Wihlborg M. Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective / L. Svensson, M. Wihlborg // Higher Education. 2010. – Vol. 60. – N. 6. – P. 595-613. DOI: 10.1007/s10734-010-9318-6
16. Zhang L., Atkin C. Conceptualizing humanistic competence in the language classroom by TJP – A Chinese case / L. Zhang, C. Atkin // International Education Studies. – 2010. – Vol. 3. – N 4. – P. 121-127.

Педагогика

378.1.014.544

аспирант Галлини Надежда Игоревна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ФИЗИЧЕСКАЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ДЛЯ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены физическая структура информационно-справочных систем и организационные структуры административного менеджмента. Теоретически обоснованы физическая и организационная структуры проектирования технологии взаимодействия структурных подразделений для рационализации работы образовательной организации высшего образования.

Ключевые слова: гибкая физическая структура технологии взаимодействия структурными подразделениями образовательной организации, трехмерная структура менеджмента технологии взаимодействия структурными подразделениями образовательной организации.

Annotation. In the article the physical structure of information-reference systems and organizational structures of administrative management are considered. Theoretical substantiation of the physical and organizational structure of designing the technology of interaction between structural units for the rationalization of the work of the higher education educational organization.

Keywords: flexible physical structure of technology of interaction by structural divisions of the educational organization, three-dimensional structure of management of technology of interaction by structural divisions of the educational organization.

Введение. Физическая и организационная структуры технологии взаимодействия структурных подразделений, представленные в данной статье, разработаны для рационализации работы образовательной организации высшего образования. Физическая структура технологии взаимодействия структурных подразделений образовательной организации представляет, собой сетевой вид физических компонентов с гибкой физической структурой в совокупности с трехмерной структурой менеджмента образовательной организации высшего образования, предоставляя возможность обеспечить рациональную и единую систему менеджмента образовательной организации высшего образования.

Формулировка цели статьи состоит в теоретическом обосновании физической и функциональной структуры технологии взаимодействия структурных подразделений для рационализации работы образовательной организации высшего образования.

Задачи исследования: обосновать применение системного подхода для разработки физической и организационной структур технологии взаимодействия структурными подразделениями для рационализации образовательной организации высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Одной из задач развития фундаментальной науки и важнейших прикладных исследований и разработок Российской Федерации является совершенствование информационной инфраструктуры в области науки, образования и технологий (распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р об утверждении стратегии инновационного развития Российской Федерации до 2020 года). Важнейшие прикладные исследования и разработки ведутся по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники; они должны быть нацелены на решение комплексных научно-технических и технологических проблем и ориентированы на конечный результат, способный стать инновационным продуктом.

Для рациональной работы современной российской образовательной организации высшего образования необходима высокоэффективная технология взаимодействия структурных подразделений, согласованная с информационной системой – базовой средой автоматизированной информационной технологией.

Технология взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования для рационализации работы образовательной организации высшего образования – комплексная информационно-справочная система анализа и мониторинга показателей абитуриентов, обучающихся и преподавателей GRAYALTA, по этой причине необходимо более подробно изучить физические структуры информационно-справочных систем и функциональные структуры организаций [1].

Применение информационных технологий в образовательных организациях высшего образования в целом сформировало идеологию, необходимую для организации информационных технологий и процессов, как системы, для построения которой целесообразно применить системный подход.

Структура – это организационная характеристика системы, представляющая собой совокупность устойчивых системообразующих связей и отношений, обеспечивающих стабильность и равновесие системы, взаимодействие, соподчиненность и пропорциональность между составляющими ее элементами.

Системный подход располагает набором методов анализа организационных проблем. Ведущим из них является системный метод, ориентирующий исследователя на раскрытие целостности организации и обеспечивающих ее факторов, выявление многообразных типов связей организаций с внешней и внутренней средой и сведение их в единую структуру. Поэтому при исследовании организаций могут быть сформулированы три уровня задач: задачи системы, задачи ее частей и задачи системы, частью которой является данная система (сверхсистема).

Системный метод содержит гносеологический аспект: элементы, составляющие целое, могут быть сами рассмотрены как целое (системы) и изучены по схеме целостного (интегрированного) объекта. Весьма важным является положение системного метода о степени качественной самостоятельности элемента в составе целого. А. Холл ввел две сопряженные закономерности, которые он назвал прогрессирующей факторизацией – стремление системы к состоянию с все более независимыми элементами, и прогрессирующей систематизацией – стремлением системы к уменьшению самостоятельности элементов.

Системный подход предполагает учет всех взаимосвязей, анализ отдельных частей системы как ее самостоятельных структурных составляющих и параллельно выявление роли каждой из них в функционировании всей системы в целом. Таким образом, реализуются процессы анализа и синтеза, фундаментальный смысл которых - разложение целого на составные части и воссоединение целого из частей.

Принцип системности заключается в том, что при декомпозиции должны быть установлены такие связи между структурными компонентами системы, которые обеспечивают цельность корпоративной системы и ее взаимодействие с другими системами [2].

Жизнеспособность образовательной организации высшего образования зависит от взаимодействия с другими организациями и работодателями, а также от гармоничной работы административно-управленческих, профессорско-преподавательских и научно-исследовательских сотрудников. Данное взаимодействие не принесет положительного эффекта без полного и своевременного обмена объективной информацией. По этой причине, в образовательной организации высшего образования необходимо организовать внутренние и внешние информационные связи организаций.

Внутренние связи необходимы для обеспечения производственных процессов и взаимодействия административно-управленческого аппарата с сотрудниками, работающими с документами, структурных подразделений образовательной организации высшего образования. Внешние связи необходимы для обеспечения связи образовательной организации высшего образования с внешней средой: вышестоящими организациями, контролирующими органами, работодателями, сетевыми партнерами, потребителями товаров или услуг и т.п. Таким образом, рассматривая образовательную организацию высшего образования, как корпоративную систему, нельзя разрабатывать какую-либо задачу автономно от других и реализовывать только отдельные ее аспекты. Задача должна рассматриваться комплексно со всеми возможными информационными связями. По этой причине очень важно рассмотреть физическую и организационную структуры образовательной организации высшего образования.

Физическая структура информационно-справочных систем – это корреляционные физические компоненты: электронные вычислительные машины, коммуникационные каналы, специализированное и коммуникационное оборудование для сбора и регистрации информации.

Организация физической структуры информационно-справочных систем разделяется на автономный вид и сетевой вид использования физических компонентов.

Автономный вид физических компонентов подразделяется на индивидуальное применение и применение в виде автоматизированного рабочего места, данный вид физической структуры характерен для индивидуального использования, что подразумевает использование индивидуальных информационных технологий для реализации частных задач организации.

Сетевой вид физических компонентов, выделяет жесткую физическую структуру и гибкую физическую структуру. Жесткая физическая структура представляет собой сформированный иерархический «сетевой комплекс» (internet). «Сетевые комплексы» делятся на уровни: от нулевого до четвертого уровня – локальные компьютерные сети; от пятого до седьмого уровня – глобальные компьютерные сети. Нулевой и первый уровень сетевой физической структуры используются не большими организациями; со второго по шестой уровень сетевой физической структуры используют организации различной степени развития. Всеобщая сеть Internet представляет собой седьмой уровень сетевой физической структуры и является неотъемлемой частью физической структуры всех видов организаций.

Гибкая физическая структура, в отличие от жесткой физической структуры может быстро изменяться и быть приспособлена к новым условиям работы. Технология взаимодействия структурных подразделений образовательной организации разработана с помощью интегрированной среды разработки программного обеспечения Microsoft Visual Studio 2013 Ultimate, являющейся гибким инструментом разработки программного обеспечения. Что позволяет сделать вывод, что физическая структура данной технологии представляет, собой сетевой вид физических компонентов и является гибкой [4].

Рассмотрим терминологию и модели организационной структуры административного менеджмента. Организационная структура административного менеджмента – тип распределения труда по управлению образовательной организацией. Каждое структурное подразделение и должности образовательной организации создаются для реализации определенных функций менеджмента и деятельности. Для осуществления функций структурных подразделений их сотрудники наделяются конкретными правами распоряжаться определенными ресурсами и несут обязательства за выполнение фиксированных за структурными подразделениями функций.

Модель организационной структуры менеджмента отражает статическое положение структурных подразделений и должностей, характеризующихся связями между ними (таблица 1).

Связи моделей организационных структур менеджмента

№ п-п	Наименование связи	Краткое представление
1.	Линейная	Прямое административное подчинение
2.	Функциональная	Сфера деятельности не имеющая административное подчинение
3.	Межфункциональная	Между структурными подразделениями равных уровней

Выделяют шесть типов структур менеджмента, зависящих от характера связей:

- линейная структура;
- функциональная структура;
- линейно-функциональная структура;
- матричная структура;
- дивизиональная структура;
- множественная структура.

Линейная организационная структура менеджмента предполагает, что каждый руководитель предоставляет управление нижестоящими структурными подразделениями по всем видам должностей. Преимущества - простота, экономическая целесообразность, максимальное единоначалие. Ключевой недостаток - высокий профессиональный уровень руководителей. Линейная структура может быть использована в небольших образовательных организациях.

Функциональная организационная структура менеджмента осуществляет направленную связь административного менеджмента с реализации функционального менеджмента (рис. 1).

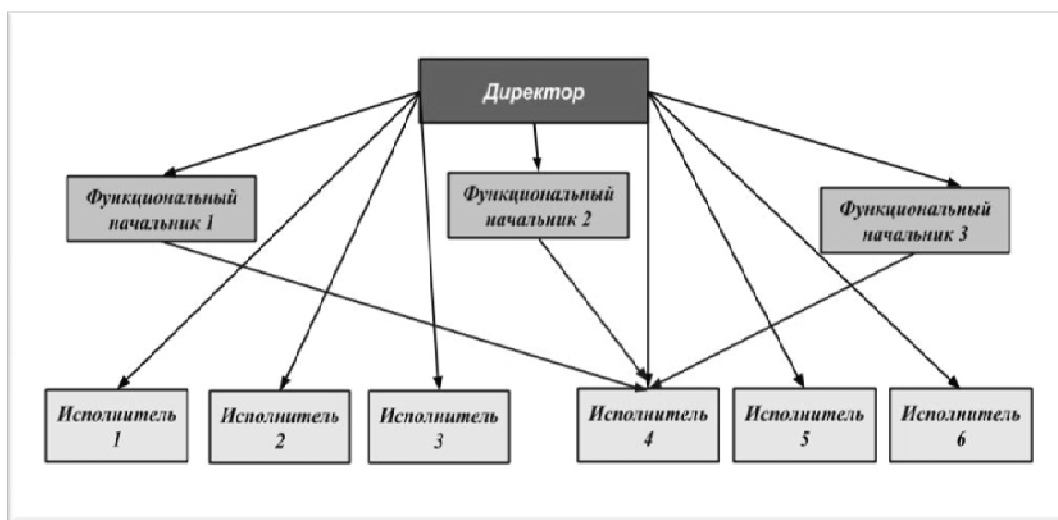


Рисунок 1. Функциональная организационная структура менеджмента

Административные связи функциональных начальников, представленные на рис. 1, со всеми исполнителями такие же, как и для исполнителя 4 (они не представлены для визуальной ясности структуры). В данной структуре нарушена основа единоначалия и затруднено взаимодействие. Данная структура практически не используется.

Линейно-функциональная организационная структура менеджмента представляет собой ступенчатую иерархическую структуру (рис. 2). При данной структуре линейные функциональные руководители являются единоначальниками, которым оказывают помощь функциональные органы и линейные функциональные руководители низших ступеней административно не подчинены функциональным руководителям высших ступеней менеджмента.

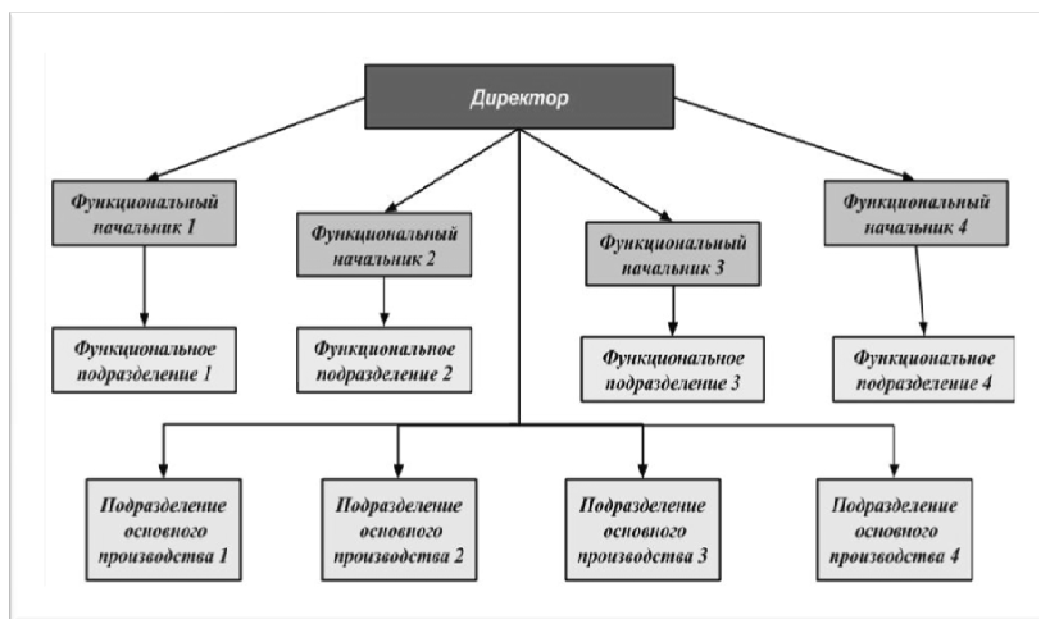


Рисунок 2. Линейно-функциональная организационная структура менеджмента

Матричной организационной структуре менеджмента (рис. 3, 4) свойственно предоставление исполнителю возможности иметь двух и более руководителей (один - линейный, другой - руководитель направления или направленности). Данная схема давно используется в менеджменте научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР), а сейчас широко применяется в организациях, ведущих работу по многим направлениям, и все более вытесняет из применения линейно-функциональную организационную структуру менеджмента.



Рисунок 3. Матричная организационная структура менеджмента, ориентированная на продукт

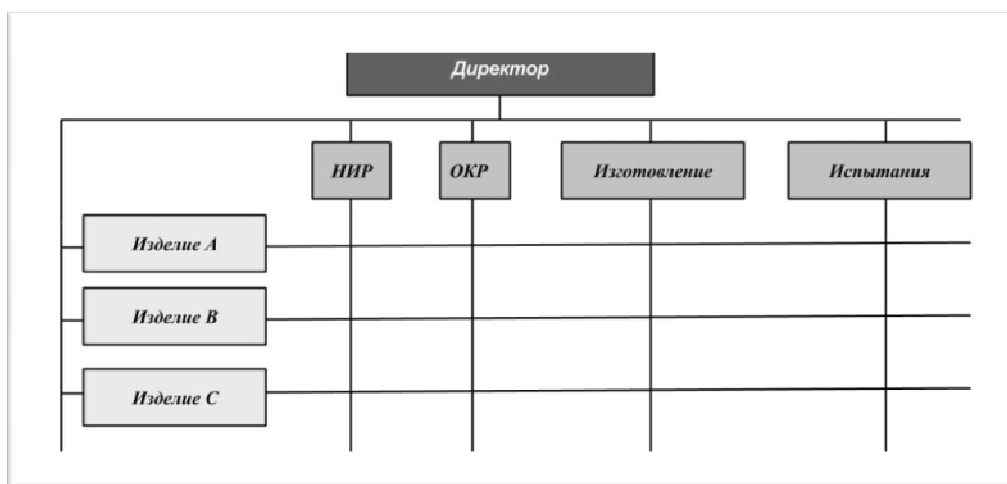


Рисунок 4. Матричная организационная структура менеджмента по проектам

Множественная организационная структура менеджмента интегрирует различные структуры на разных ступенях управления. Например, филиальная организационная структура менеджмента может применяться для всей фирмы, а в филиалах - линейно-функциональная организационная структура менеджмента или матричная организационная структура менеджмента.

Анализ достоинств и недостатков организационных структур менеджмента позволяет найти условия их оптимизированного использования.

Линейно-функциональная организационная структура менеджмента обеспечивает, начиная со второго уровня иерархии, деление задач менеджмента «на функции». Штабы могут образоваться в центральных и других органах менеджмента, основывая штатную иерархию.

Эта структура менеджмента характеризуется:

- высокой централизацией стратегически важных решений и децентрализацией актуальных,
- формированием директивных связей по однолинейной особенности,
- преимущественным применением инструментов взаимодействия с информационными технологиями.

В данном случае Штабы должны консультировать и участвовать в разработке решений, но не давать специальных инструкций. Впрочем, в результате своей профессиональной компетентности их сотрудники нередко проявляют сильное неформальное воздействие на линейных руководителей. При выполнении исключительно рекомендательных функций, возникает риск, что их работа незначительно влияет на ход производственных процессов.

Данная структура имеет следующие достоинства:

- обеспечение высокой профессиональной специализации сотрудников,
- позволяет добросовестно установить места принятия решений и необходимые средства (кадровые ресурсы),
- способствует стандартизации, формализации и разработке программного обеспечения процессов менеджмента.

Так же данная структура имеет следующие недостатки:

- формирование специфических задач для структурных подразделений усложняет горизонтальное согласование,
- структура жесткая и трудно реагирует на реорганизации.

Дивизиональные организационные структуры менеджмента (рис. 5). ориентируются на изделия, рынки сбыта, регионы.

При этом обеспечивается:

- организация нормативных связей по линейному принципу,
- относительная самостоятельность руководителей дивизионов,
- относительно мощное применение инструмента взаимосвязи с технической поддержкой,
- быстрая обратная реакция на преобразования рынка,
- освобождение высших руководителей организации от оперативной и рутинной работы,
- снижение противоречивых ситуаций вследствие однородных целей в дивизионе.

К числу недостатков дивизиональной организационной структуры менеджмента относят:

- высокие затраты на координацию из-за децентрализации,
- при децентрализации утрачивают преимущества взаимодействия, часто требуется централизация осуществления отдельных функций (НИОКР, снабжение и т.д.).

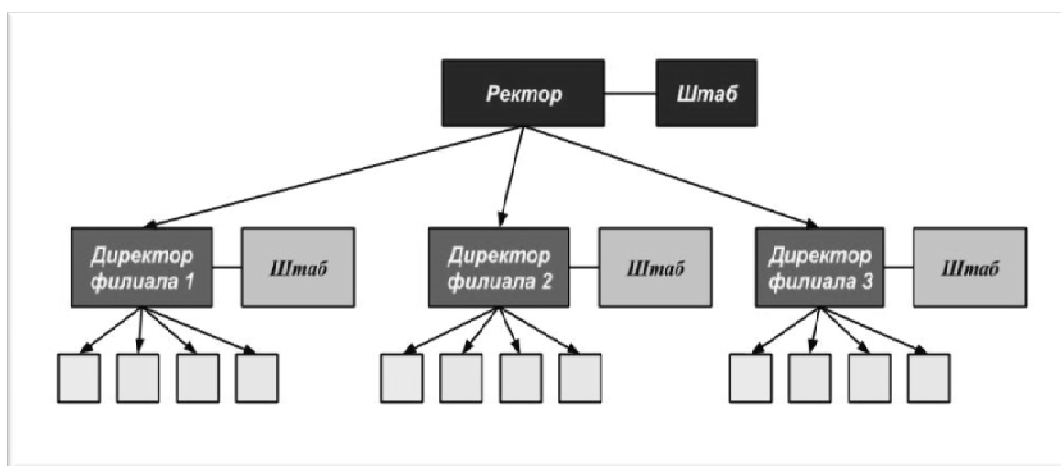


Рисунок 5. Дивизиональная организационная структура менеджмента

Применение двух (матричных) или нескольких (тензорных) критериев разделения задач, характеризуют многомерные формы организации.

Признаки данной организационной формы являются:

- ограниченное пространство принятия решений инстанциями менеджмента,
- организация нормативных связей по многолинейному принципу,
- значительные затраты на взаимодействие между инстанциями.

Отличием организационных структур, ориентированных на производство и на проект является, то что, направленная организационная структура на производство, структура не ограниченная временными рамками и поддерживается функциональная область менеджмента.

Проблемы организационной структуры по изделиям составляет:

- регулирование задач, ответственности и компетентности менеджеров,
- большие затраты на координацию,
- возможные директивные конфликты.

Организационные структуры, направленные на проект, ограничены по срокам и свойственны для сложных и рискованных проектов и содержат недостатки:

- конфликты между инстанциями и менеджерами проектов (противоречивые указания, ресурсные конфликты),
- неуверенность менеджеров в реальности сроков выполнения задач по проектам.

Для образовательных организаций, имеющих филиалы в разрозненных регионах, может применяться трехмерная (тензорная) структура менеджмента:

направление - регион - функция.

Причины проблем данной структуры менеджмента:

- конфронтация между представителями нескольких инстанций власти;
- преобладающая деятельность групп и возможное затягивание принятых решений, коллективные обязательства, приводящие к безответственности.

По этим причинам требуется четкий менеджмент компетентностей и нормальные рабочие взаимоотношения между руководителями структурных подразделений [3].

Рассмотрим трехмерную структуру менеджмента на примере организационной структуры образовательной организации высшего образования (рис. 6).

Возьмем 5 направлений подготовки обучающихся образовательной организации высшего образования. По ним создано 5 выпускающих советов под председательством разработчика основной профессиональной образовательной программы направления подготовки, подчиненных директору организации. Их основные задачи – обеспечение трендовых направлений подготовки обучающихся и решение вопросов по привлечению обучающихся к проектной деятельности, поэтому выпускающие советы называются «центрами прибыли». Функциональные группы имеют основную задачу обеспечение наиболее полного использования имеющихся производственных, трудовых и материальных ресурсов. Соответственно они называются «центрами издержек производства». Таким образом, если в образовательной организации высшего образования использовать трехмерную структуру менеджмента, то будет осуществляться единое перспективное планирование трендовых направлений подготовки обучающихся в трех измерениях.

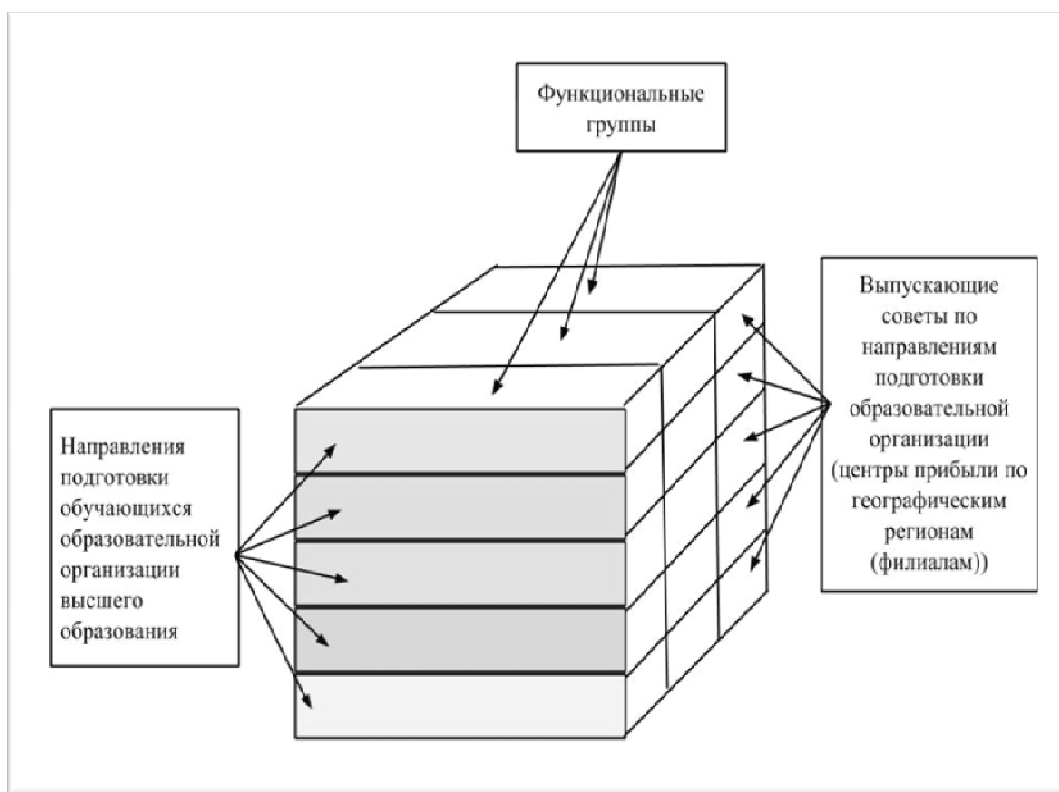


Рисунок 6. Трехмерная структура менеджмента образовательной организации высшего образования

Выводы. Физическая структура технологии взаимодействия структурных подразделений образовательной организации представляет собой сетевой вид физических компонентов с гибкой физической структурой в совокупности с трехмерной структурой образовательной организации высшего образования, позволяют обеспечить систему менеджмента образовательной организации высшего образования. Это становится возможным в результате использования интегрированной среды разработки программного обеспечения Microsoft Visual Studio 2013 Ultimate, являющейся гибким инструментом разработки программного обеспечения.

Технология взаимодействия структурных подразделений для рационализации работы структурных подразделений образовательной организации высшего образования используется в практической деятельности Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, может использовать трехмерную структуру менеджмента, которая позволит осуществлять единое перспективное планирование трендовых направлений подготовки обучающихся в трех измерениях.

Литература:

1. Галлини Н.И., Горбунова Н.В. Проектирование технологии взаимодействия структурных подразделений для рационализации работы образовательной организации высшего образования: актуальность исследования / Н.И. Галлини, Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч.2. – С. 81-87. ISSN 2311-1305
2. Ямашкин Ю. В., Новокрещенова О.А. Системный подход к организации: учебно-методическое пособие / Ю. В. Ямашкин, О.А. Новокрещенова; Мордов. гос. ун-т. – Саранск, 2016. – 195 с.
3. Гольдштейн Г.Я. ОСНОВЫ МЕНЕДЖМЕНТА Учебное пособие, изд 2-е, дополненное и переработанное. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.aup.ru/books/m77/4_2.htm
4. Пирогов, В.Ю., Информационные системы и базы данных: организация и проектирование: учебное пособие / В.Ю. Пирогов // СПб.: БХВ-Петербург, 2009. – 529 с. ISBN 978-5-9775-0399-0

УДК 371.13:376.5

заведующая кафедры методик начального и дошкольного образования,**доктор педагогических наук, профессор Глузман Неля Анатольевна**

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего

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

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье определены понятия «готовность» и «подготовка», проведен обзор основных теоретических подходов к определению структуры готовности учителя к развитию одаренности детей и подростков. На основе проведенного анализа, сформулировано авторское понимание готовности учителя к развитию одаренности детей и подростков. Указывается, что обоснование содержания и структуры подготовки учителя к работе с одаренными детьми предусматривает определение совокупности знаний и умений, которыми нужно обладать педагогу для эффективного осуществления дидактического взаимодействия на инновационном уровне.

Ключевые слова. Профессиональная подготовка учителей, готовность учителей к развитию одаренности, одаренность детей и подростков, компоненты готовности учителей.

Annotation. The article defines the notions of “readiness” and “preparation”, contains a review of the major theoretical approaches to defining the structure of the teacher’s readiness to develop the giftedness of children and adolescents. Based on the analysis, there has been formulated the author’s understanding of the teacher’s readiness to develop the giftedness of children and adolescents. It is stated that the substantiation of the content and structure of the teacher’s preparation for work with gifted children presupposes definition of the totality of knowledge and skills the teacher needs to have for effective implementation of didactic interaction at the innovative level.

Keywords. Professional teacher training, teachers’ readiness for developing giftedness, giftedness of children and adolescents, components of teachers’ readiness.

Введение. Системы профессиональной подготовки будущих учителей XXI века находятся в стадии переходного периода своего развития. Этот «системный рубеж» пронизывает все сферы жизнедеятельности человека, его проявления наблюдаются на различных уровнях культуры, науки, образования, что создает в обществе ситуацию неопределенности и неустойчивости. Такая ситуация характеризует периоды интенсивных перемен, связанные с модернизацией социально-экономической, политической и образовательной систем и ведущие к появлению людей нового типа – высокопрофессиональных, компетентных, креативных. В данном контексте особое значение приобретает новое понимание роли учителя, деятельность которого становится источником развития высокомотивированной и одаренной молодежи с опорой на новейшие результаты исследований психологической и педагогической наук.

С целью определения содержания и специфики готовности будущих учителей к развитию одаренности детей и подростков конкретизируем методологические и теоретико-методические аспекты, связанные с понятием «готовность», проанализируем существующие подходы.

Проблема готовности человека к определенному виду деятельности актуализовалась в конце 50-х – начале 60-х годов XX века в связи с дифференциацией производства и необходимостью повышения эффективности труда. Вопрос готовности к профессиональной деятельности был поднят в работах О. А. Абдуллиной, Н. В. Кузьминой, Н. Д. Никандрова, В. А. Сластенина и др. Изучение особенностей профессиональной готовности учителя начинает активно исследоваться в 70-х годах XX века в связи с необходимостью совершенствования и оптимизации образовательного процесса.

В современный период готовность рассматривается учеными как интегративное качество личности учителя.

В научно-педагогической литературе имеется широкий круг исследований, направленных на раскрытие теоретических основ подготовки педагогических работников. Общие вопросы подготовки педагогических кадров рассматривали О. А. Абдуллина, Ю. П. Азаров, Ю. К. Бабанский, З. М. Большакова, А. А. Вербицкий, Н. А. Глузман, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, В. А. Романов, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской и др.; в системе последилового образования – З. А. Абасов, Е. И. Казакова, Ю. А. Лобейко, М. М. Поташник, Л. Г. Субботина и др.

Важное значение для понимания сущности готовности учителей к выполнению профессиональных обязанностей имеет теория непрерывного профессионального образования (С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, В. А. Горохова и Л. А. Коханова, В. Г. Онушкин, компетентный подход к образовательному процессу (В. А. Болотов, Г. А. Бордовский, И. А. Зимняя, Н. Ф. Радионова, В. В. Сериков, А. В. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.).

Одним из важнейших направлений в подготовке современного учителя является формирование готовности к работе с одаренными учащимися, которая раскрывается в исследованиях Г. М. Анохиной, Ю. З. Гильбуха, М. М. Кашапова, А. М. Матюшкина, В. О. Моляко, А. Л. Музыка, И. Н. Татариновой, Г. Ю. Ульяновой, Л. В. Шавиной, М. Г. Шемуды, Е. Л. Яковлевой и др.

Однако вопросы формирования готовности учителей к развитию одаренности на основе интегративного подхода не были предметом специального педагогического исследования.

Целью статьи является анализ существующих теоретических подходов к определению структуры готовности учителей к развитию одаренности и формулировка собственного понимания готовности учителя к развитию одаренности детей и подростков.

Изложение основного материала статьи. Готовность как потенциальное состояние личности профессионально-подготовленного специалиста исследуется и как теоретическая проблема, и как практически ориентированный подход. Готовность является следствием и результатом процесса подготовки, поэтому стоит разграничить трактовку данного понятия относительно определенного содержания, что заложено в его формулировке.

Так, по мнению О. А. Абдуллиной, понятие «подготовка» и «готовность» очень близки, взаимосвязаны, взаимообусловлены, но не синонимичны [1]. Как справедливо отмечают авторы монографии «Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающихся: педагогический аспект» [11], подготовка выступает средством формирования готовности к деятельности, а готовность является результатом и показателем качества подготовки, реализуется и проверяется в деятельности.

Сам термин «готовность» латинского происхождения и в словаре С. И. Ожегова определяется как «согласие что-то сделать; состояние, при котором все сделано, готово для чего-нибудь» [9].

Теоретический анализ литературных источников позволяет утверждать, что готовность к профессиональной педагогической деятельности рассматривается в различных аспектах:

- понимание через другие психолого-педагогические понятия (В. А. Ядов);
- отождествление с установкой как готовностью к определенной форме реагирования (Д. Н. Узнадзе, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович);
- относительно профессиональной деятельности (Г. С. Батищев, В. М. Монахов);
- профессиональное саморазвитие (Н. А. Батчаева, Л. Н. Куликова, В. Д. Шадриков).

Следовательно, для определения понятия «готовность» ученые разносторонне объясняют его смысловое наполнение.

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович впервые, основываясь на теории Д. Н. Узнадзе, убедительно доказывают, что состояние готовности личности к выполнению профессионально-педагогической деятельности можно оценить через следующие характеристики: наличие или отсутствие профессиональной направленности; мотивы профессиональной деятельности; уровень сформированности важнейших профессионально-значимых умений и качеств личности; качество теоретической и организационно-практической подготовки; устойчивых ценностных ориентаций [7]. Итак, в рамках этого теоретического подхода имеют значение план, мотивы, прогнозируемые личностно-профессиональные маршруты будущих педагогов. В таком случае формирование готовности определяется нами как процесс выработки будущим педагогическим работником собственной траектории прогнозируемой профессиональной деятельности, основанной на результатах профессиональной подготовки и сформированной профессиональной компетентности.

К. М. Дурай-Новакова характеризует понятие следующим образом: профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, итогом процессов профориентации, профессиональной направленности, ознакомление с требованиями и условиями профессии (ее определяют по понятиям «идентификация» и «адаптация» и трактуют как профессиональное образование и самообразование), профессионального воспитания и самовоспитания, профессионального самоопределения; качество личности – определенный регулятор педагогической деятельности (личностная составляющая эффективности деятельности студента – будущего учителя); профессиональная готовность к педагогической деятельности как разновидность установок [6].

Готовность, по мнению В. А. Сластенина, представляет собой интегральное качество личности, обусловленное в первую очередь профессиональной компетентностью учителя, ядро которой составляет психолого-педагогическая подготовка студента и специалиста [12].

По нашему убеждению, готовность к педагогической деятельности является целостным устойчивым образованием, которое характеризуется эмотивно-когнитивной, волевой и операциональной мобилизацией субъекта в момент его включения в деятельность. Как компоненты готовности к труду учителя, авторы рассматривают профессиональное самосознание, отношение к деятельности, его мотивы, знания о предмете и способы деятельности, навыки и умения их практического воплощения, профессионально-значимые качества. Особое значение ученые уделяют педагогическому самосознанию, которое необходимо для активной регуляции профессиональной деятельности. Понимание себя как учителя, своих стремлений, возможностей, наличие адекватной самооценки собственных педагогических способностей, пригодности к педагогической деятельности – все это является необходимым условием профессионального формирования будущих учителей [5].

В структуру понятия «готовность» А. С. Чурсина включает мотивационно-целевой, когнитивный, рефлексивно-деятельностный компоненты [15].

Таким образом, проведенный контент-анализ определений понятий «готовность» позволяет сделать вывод, что *готовность будущего учителя к профессиональной деятельности* трактуется учеными как личностное образование, обеспечивающее внутренние мотивы деятельности, развитие педагогического сознания, педагогические способности, профессиональные компетенции, способность к интегрированию знаний, профессионально значимые качества личности. Она включает личностную составляющую (педагогическое самосознание, интерес к деятельности, потребность в ней, мотивы деятельности, педагогические способности) и процессуальную (знания о предмете и способы деятельности, навыки и умения, профессионально значимые качества) и мобилизует личность на включение в профессиональную деятельность.

Мы считаем, что процесс формирования готовности в психолого-педагогических исследованиях освещается по-разному, однако общим является то, что он рассматривается как часть профессиональной подготовки будущего учителя, как интегральное, многоаспектное образование, которое включает в себя ряд компонентов, адекватных требованиям, условиям и содержанию деятельности.

Принимая во внимание вышеуказанные трактовки понятия «готовность», будем придерживаться мнения, что готовность будущих учителей к профессиональной деятельности является результатом специально организованной подготовки к указанному виду деятельности, а также самообразования и самовоспитания.

Согласно предложенному пониманию готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности необходимо так же рассмотреть ее сущность более подробно и в ракурсе развития одаренности детей и подростков в современных психолого-педагогических диссертационных исследованиях.

И. И. Ушатикова [14], рассматривает готовность как своеобразное состояние целесообразной мобилизации потенциальных возможностей, наличие установок, знаний, а также навыков, умений действовать с учетом условий изменения обстоятельств. Она определяет готовность учителя к работе с одаренными детьми как интегрированное личностное качество, включающее в себя значимые личностные особенности и установки, знания и умения, соответствующие определенным требованиям. Важнейшими из них являются принятие одаренности как системного свойства личности и понимание важности развития

одаренных детей с учетом основной задачи собственной профессиональной деятельности. С точки зрения И. И. Ушатиковой, специфика работы с одаренными учащимися заключается в необходимости выявления их задатков и способностей, создании вариативной образовательной среды, способствующей дальнейшему развитию их личностного и интеллектуально-творческого потенциала. Исследовательница выделяет психологическую, теоретическую и практическую готовность учителя к работе с одаренными детьми.

Л. Л. Галкина определяет профессионально-личностную готовность социального педагога к работе с одаренными детьми как «структурно-уровневое личностное образование, отражающее единство когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационного, личностного и рефлексивного компонентов и определяющее его способность к эффективной организации социально-педагогической деятельности с детьми с общей одаренностью» [3].

М. А. Арсенова дополняет содержание готовности будущих педагогов к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста «потребностью и способностью создавать оптимальные условия для развития интеллектуально одаренных дошкольников в ходе осуществления образовательного процесса посредством системы специальных занятий и игр, соответствующих особенностям, возможностям и потребностям детей» [2].

Е. В. Пажитнева понятие «готовность будущего учителя химии к работе с одаренными учащимися профильных классов» рассматривает как результат специальной подготовки и трактует как «интегративное профессионально-личностное образование, включающее в себя потребность в работе с одаренными учащимися, наличие теоретических знаний о сущности и специфике одаренности школьника в области химии, методах её диагностики, умения диагностировать одаренность, организовать педагогический процесс с использованием инновационных технологий обучения химии одаренных школьников, творческие способности, эмоциональную стабильность» [10].

Созвучна с данным определением и трактовка готовности будущих учителей математики к работе с одаренными детьми, предложенная О. М. Кулибабой. По мнению автора, это «сложное целостное личностно-деятельностное образование, включающее в себя потребность, способность и профессиональные умения создания оптимальных условий для развития потенциала математически одаренных детей посредством организации специального психолого-педагогического и методического сопровождения ребенка, соответствующего его индивидуальным особенностям, возможностям и потребностям» [8].

Ученые едины во взгляде на то, что положительные результаты дает комплекс осуществляемых в учебных заведениях методических мероприятий: внедрение в образовательный процесс спецкурсов по профилям; реализация технологий профессиональной направленности; развитие научно-исследовательской деятельности студентов по выявлению, развитию одаренных учащихся в предметных сферах; создание проблемных ситуаций, формирующих креативное педагогическое мышление и т.д.

Среди организационно-педагогических условий развития готовности учителя к работе с одаренными детьми Г. В. Тарасова рассматривает: «1) направленность подготовки учителя одновременно на освоение теоретических и практических подходов к выявлению и развитию одаренности на основе выделения существенных и несущественных признаков феномена «интеллектуально одаренный ребенок», принцип личностно ориентированного подхода к обучению; 2) конструирование имитационно-ролевых ситуаций различного типа; 3) отслеживание результатов готовности учителя к работе с интеллектуально одаренными детьми; 4) учет индивидуально-психологических особенностей учителей в процессе их подготовки; 5) организация диалоговых форм обучения. Осуществлена их интеграция, которая обеспечила эффективность процесса подготовки учителя к работе с интеллектуально одаренными детьми» [13].

Н. А. Глузман подчеркивает необходимость рассмотрения общих целей профессионально-педагогической подготовки педагогов как векторов их профессионального саморазвития. Именно процессуальные аспекты подготовки будущих учителей в системе непрерывного образования связаны с применением и развитием современных инновационных подходов к обучению. Концептуальными принципами организации подготовки будущих учителей исследователи считают системный (комплексный); компетентностный (инновационный); синергетический; акмеологический; информационный (программно-целевой) подходы. По авторскому определению, данный теоретико-методологический фундамент определяет в профессиональной подготовке ведущую роль становления будущего учителя, способного к проектированию собственного личностно-профессионального маршрута и созданию общественно-полезных продуктов деятельности [4].

Важным в понимании авторов монографии является учет приобретенного опыта учителя-практика, который существенно отличает его от готовности студента к профессиональной деятельности. То есть, понятие готовности работающего учителя является более широким, содержательным и отражает акмеологический подход к формированию готовности, ведь готовят взрослого человека, который имеет определенные устоявшиеся в течение жизни стереотипы деятельности.

В связи с этим, можно сделать вывод, что изменение уровня готовности учителя к выполнению определенных профессиональных обязанностей зависит не только от воздействий извне, но и от его собственного жизненного опыта. Можно предположить, что чем больше стаж работы учителя, тем более устойчивыми будут его собственные взгляды на методику и технологию осуществления учебно-воспитательного процесса в каждой конкретной ситуации. Мы считаем, что обоснование содержания и структуры подготовки учителя к работе с одаренными детьми и подростками предусматривает определение совокупности знаний и умений, которыми следует владеть педагогу для эффективного осуществления дидактического взаимодействия на инновационном уровне с целью формирования общих и предметных компетенций высокомотивированных обучающихся.

Совокупность знаний образует *когнитивный компонент* готовности, который должен включать профессиональные знания, а именно психологические, педагогические, профессиональные, методические, научно-исследовательские и общеобразовательные.

Процессуально-деятельностный компонент готовности будущего учителя к развитию одаренности детей и подростков интегрирует гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные умения.

Аксиологический компонент основывается на понимании ценности педагогической профессии и значимости развития дарований каждой личности; сформированности духовной ценностно-мировоззренческой ориентации.

Мотивационный компонент предполагает наличие устойчивых мотивов, профессиональных установок, внутренней потребности, интересов к работе с академически одаренными учащимися; включает внутреннюю мотивацию, личностную ориентированность на саморазвитие, самосовершенствование, самоактуализацию, побуждает учителя стремиться к развитию личности учащихся. Обеспечить мотивацию учащихся может только мотивированный к преподаванию учитель.

Личностный компонент содержит коммуникативные качества, качества характера, интеллектуальные качества, образованность, психофизиологическую компетентность, готовность к саморазвитию.

Мы убеждены, что педагогическая готовность учителя к инновационной деятельности с детьми и подростками с целью развития одаренности должна обеспечиваться личностным и профессиональным совершенствованием учителя, работой над своим внутренним «Я», педагогической верой в индивидуальность каждого обучающегося.

Известно, что подготовка будущего учителя в системе университетского образования продолжается от 4 (бакалавр) до 6 лет (магистр). Однако период профессиональной деятельности учителя значительно длиннее и в среднем составляет 30-40 лет. Поэтому одним из условий модернизации системы отечественного образования является совершенствование последиplomной переподготовки педагогов, соблюдение принципов преемственности университетского и последиplomного образования. Не менее важным для профессионального самосовершенствования педагогов является участие в заседаниях педагогического совета школы, методических объединениях, творческих групп, школ искусств, изучение передового педагогического опыта и самообразование в межкурсовый период и др.

Выводы. Обобщая вышесказанное, подтверждаем, что готовность учителя к развитию одаренности детей и подростков должна рассматриваться как интегративное личностное качество учителя, включающее в себя профессиональную компетентность, взаимодействие компонентов которой обеспечивает овладение технологически проектируемыми умениями с целью создания благоприятных условий для разностороннего, гармоничного развития и самореализации высокомотивированной одаренной личности в образовательном процессе школьного обучения. В этом случае, готовность выступает системным личностным качеством, сформированным при получении профессионального образования и социального (собственного жизненного, образовательного и профессионального) опыта, является динамичной категорией, требует постоянного формирования и развития и может достигать высоких уровней.

Таким образом, готовность учителя к развитию одаренности детей и подростков включает следующие компоненты: аксиологический, мотивационный, личностный, когнитивный, процессуально-деятельностный, рефлексивный, креативный (творческий). Практика работы в вузе показывает, что существует необходимость создания и обоснования модели готовности учителя к развитию одаренности детей и подростков, а также разработка критериев оценки уровня ее сформированности.

Литература:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Арсенова М.А. Подготовка студентов вуза к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Арсенова. – Череповец, 2002. – 179 с.
3. Галкина Л.Л. Подготовка будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми в системе среднего профессионального образования / Л.А. Галкина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2013. – № 2(77). – С. 36-40.
4. Глузман Н.А. Профессиональное образование в инновационном обществе / Н.А. Глузман // Гуманитарные науки (г. Ялта), 2016. – № 3 (35) – С.11-18.
5. Gluzman N.A. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів // Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2011 – 560 с.
6. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
8. Кулибаба О.М. Профессиональная подготовка учителя математики к работе с одаренными детьми: теоретико-методологический анализ / И.К. Кондаурова, О.М. Кулибаба // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 32-36.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 57000 слов / Ожегов Сергей Иванович // под ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 197 с.
10. Пажитнева Е.В. Концептуальная модель подготовки будущих преподавателей химии к работе с одаренными школьниками / Е.В. Пажитнева // Вестник Ставропольского государственного университета – 2008. – № 56. – С. 23-27.
11. Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающихся: педагогический аспект / Липатова В.М., Митрохина С.В., Романов В.А., Шерстнёва А.А. – Тула, 2017. – Том Книга 5– 192 с.
12. Сластенин В.А. Психология и педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенин. – [8-е изд., стер.] – М.: Академия, 2008. – 576 с.
13. Тарасова Г.В. Характеристики, способы и условия развития умственной одарённости в практике работы учителя. / Г.В. Тарасова // Школа: проблемы и поиски». – 2005. – №1. – С. 7-9.
14. Ушатикова И.И. Подготовка будущих учителей к работе с одаренными детьми / И.И. Ушатикова // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 151-152.
15. Чурсина А.С. Терминологическое поле проблемы формирования готовности к профессиональному саморазвитию студентов вуза / А.С. Чурсина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2010 – Выпуск № 12 – С. 220-227.

УДК 37.046:001.08

студент Глухов Самир Темурович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь); кандидат педагогических наук, доцент кафедры лечебной физической культуры и спортивной медицины, физиотерапии с курсом физического воспитания Лукавенко Андрей Викторович Крымская медицинская академия имени С. И. Георгиевского Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической подготовки и спорта Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА БОЕВЫХ ИСКУССТВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

Аннотация. В последнее время дальневосточные единоборства (у-шу, каратэ, дзю-до, тхэквон-до и пр.) как педагогические системы спортивной тренировки, а также прикладного (рукопашная подготовка в армии, полиции, службе безопасности, охранных структурах и т.д.) и рекреационного (ки-бо, тай-бо, каратэбика, оздоровительные школы тайцзицюань и пр.) направления получили широкое распространения во всём мире. Но вместе с тем многие современные адепты данных боевых искусств слабо разбираются в религиозно-философских истоках этого аспекта мировой культуры. Ведь если для европейца или американца занятия единоборствами имеет в первую очередь прикладное значение и преследует цель достижения определённых личностных благ (социальный престиж, финансы, здоровье, профессионализм в силовых структурах и пр.) то для, например китайца или японца, главное – это нравственно-философская сторона системы подготовки.

Ключевые слова: дальневосточные единоборства, религиозно-философские истоки, мировая культура.

Annotation. Recently the far Eastern martial arts (Wu Shu, karate, judo, Tae Kwon do, etc.) as a pedagogical systems of sports training and applied (hand-to-hand training in the army, police, security service, security structures, etc.) and recreational (Ki-Bo, Thai-Bo, karatavica Wellness school tai Chi Chuan, etc.) received wide distribution throughout the world. But at the same time, many modern adherents of these martial arts are poorly versed in the religious and philosophical origins of this aspect of world culture. Because if European or American martial arts classes is primarily practical value and aims to achieve certain personal benefits (social prestige, finances, health, professionalism in law enforcement agencies, etc.) for, for example Chinese or Japanese, the main thing is the moral-philosophical side of training.

Keywords: far Eastern martial arts, religious and philosophical origins, world culture.

Введение. Учебно-воспитательный процесс дальневосточных единоборств является в первую очередь средством индивидуального совершенствования, способом включения себя в сферу мировой гармонии. Для педагогических систем единоборств Дальнего Востока, основанных на комплексе духовных убеждений, технико-тактические двигательные действия представляют собой в первую очередь способы психофизиологической регуляции личности и достижения высшей цели (акмеологической вершины). Любые боевые приёмы на определенном идеологическом фоне становятся очередной ступенью на пути реализации идеала.

Существует ещё один не маловажный аспект религиозно-философской теории дальневосточных боевых искусств. В основе их учебно-воспитательного процесса лежат нравственные общечеловеческие принципы (сострадание, честность, справедливость, готовность жертвовать собой и т.д.), и поведение людей, владеющих приёмами у-шу или каратэ, должно соответствовать этим убеждениям. Нельзя обучать и давать в руки «одухотворённое оружие» без соответствующего педагогического воздействия, одной из составляющих которого является нравственное воспитание.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы показывает, что ряд исследователей [2; 3; 8] касались данной проблематики, но этого явно недостаточно, учитывая большой учебно-воспитательный потенциал, который несут боевые искусства Дальнего Востока, благодаря своей, по своему уникальной, религиозно-философской основе.

Итак, боевые искусства Дальнего Востока связали три мало похожие фундаментальные основы учебно-воспитательного процесса, применяя понятийные установки и буддизма (дзен-концепция), и даосизма, и конфуцианства. Первый избежал конфликта с аборигенными философско-религиозными теориями, в связи с тем, что постепенно и непрерывно шла «национализация» не только его духовной основы, но и внешних признаков. Но все-таки, стержень доктрины Гаутамы Будды во всех направлениях буддизма, и в том числе – концепции дзен остался без изменений. Мало того, воззрение «срединного пути» и его приёмы идеомоторной тренировки (техники медитации) были приняты и конфуцианцами (неоконфуцианство) и даосами.

Создателем конфуцианства является один из первых научно доказанных философов Дальнего Востока – Конфуций (559 – 479 г.г. до н.э.) [5]. Основой конфуцианства являлось совершенствование общественной морали, направленной Высшим Разумом, интеграция личности в государственную систему посредством духовного понимания нравственных законов правды, ответственности, любви к людям, и уважения к старшим. Оно призывало к укреплению общественного строя и сформировавшихся форм государственного управления посредством жесткого следования древним традициям, идеализированных конфуцианцами между людьми в семье и обществе.

Но, доказывая главенство духовных начал личности, конфуцианство в тоже время объявляло догматом движущей и решающей воле Небесных сил – определённой необъяснимой, всепоглощающей субстанции. В данном контексте разноплановая и достаточно сложная организация ритуалов и нравственных категорий делалась средством и способом материализации разума Неба во внешних формах мироздания.

Основоположником даосизма, по мнению исследователей [4; 7], является китайский мудрец Лао-Цзы (приблизительно VI-V век до н.э.). В основе натурфилософии даосизма находится теория универсальности

всеобщего бытия, которое создаёт все окружающие явления, но при этом само постоянно остаётся в неизменном состоянии.

В противовес философии Конфуция даосизм противопоставлял природу государству и обществу и звал человеческую личность сбросить негатив обязанностей и долга, возвратиться к естественному бытию, близкому к природе, воплощающему дао. Это воззрение выражало единство и первопричину жизни Вселенной, наличествующую во всём, но не истошающуюся ничем единичным, не осознаваемую умом и словестно не выразимую.

Отсюда целью существования личности является соположение себя с внутренними закономерностями мироздания: человек следует земле, земля – небу, небо – дао, а дао следует естественности. «Человек целостных свойств», как даосский идеал, обуславливающий своими делами и мыслями все помыслы Неба, и поэтому совмещенный с культурой до такого уровня, что исчезает нужда приобщения к ней способом ритуала.

Дзен-буддизм принял понятийные установки и их осознание из даосизма и отчасти из конфуцианства. Специфики дзен-буддийской практики «пробуждения сознания» отображались и на восприятии единоборств, боевые искусства пересекли границу своего целенаправленного прикладного приложения. Дзен-буддизм апробировал концепцию пустотно-просветленного разума, который и являлся сознанием Будды. Все виды жизнедеятельности определялись как способы и средства стремления и достижения состояния Будды. Была значима не форма поступка, а её осознание в признаке проявления личностной истинности. И единоборства приобрели для личности один из средств и способов осмысления сердца Будды внутри себя. Боевые искусства сформировались как важнейший метод самосовершенствования, предопределяющий позитивное переформатирование сознания и стали осознаваться в способе пути приобретения нравственной гармонии.

Исследователи [1; 6] отмечают, что в 520 году в Китае, в монастырь Шаолинь приходит 28-й патриарх буддизма, индийский гуру Бодхидхарма. В Поднебесной он известен под именем Дамо. С этим мастером историки определяют начало взаимосвязи боевых искусств и дзенской практики. Шинам Дамо открыл, что долгие периоды нахождения в статике и малодинамичное бытие не только разрушают здоровье иноков, мешая их движению на акмеологическую вершину нравственно-психологического совершенствования, но и повергают медитирующих в оцепенение, затрудняющее их естественно-спонтанному просветлению и подсознательному прозрению. В связи с этим были необходимы энергичные, динамические формы и способы психофизиологического развития.

В отличие от классического буддизма, развивающегося во всём мире как религиозно-философское учение о сострадании и всеспасении, концепция Дзен звала к согласованному совершенствованию как нравственно-психологического основ личности, так и его функциональных (физиологических) показателей, что в свою очередь отвечало целеполагающим задачам средневековых иноков-воинов буддийских обителей. Вот поэтому и сан-сэй Бодхидхарма начал проповедь Дзен не с одиозного мировоззренческого «созерцания стены», а с педагогической практики боевого искусства, получившего в последствии название у-шу (кун-фу). Полное наименование данной праосновы школ боевых искусств Дальнего Востока таково: «Ша-олинь-сы цюань-шу» (дословно – искусство кулачного боя монастыря Молодого Леса).

Причиной занятий монахов искусством рукопашного боя, помимо акмеологии, стали и более земные обстоятельства. Это, в первую очередь необходимость сохранения жизни в обстоятельствах суровой горной природы, опасности нападения диких хищников, а также разбойников. Дело в том, что Шаолинь размещен в достаточно глухом краю, где находили пристанище вооружённые банды, занимающиеся грабежом и разбоем. Поэтому обитель вынуждена была формировать для самообороны личные военизированные подразделения. Способ боевых операций защитников монастыря был определен обстоятельствами его бытия: упор производился не на масштабные акции боевых групп, а на профессионализм и бестрашие отдельных иноков-воинов. Всё это в общем определило суровые обстоятельства бытия монахов, что в свою очередь обуславливало у них высокие функциональные показатели, «звериное» здоровье, неприязнательности к повседневному монастырскому бытию и навыки рукопашной подготовки. Поэтому учебно-воспитательный процесс боевыми искусствами стал для иноков Шаолиня крайней жизненной необходимостью.

В стремлении осознать направления формирования и совершенствования человека, как физиологической и духовной субстанции, посредством учебно-воспитательного процесса единоборств, опираясь на философские принципы даосизма, конфуцианства и буддизма о естественности, структурности и целостности мироздания, монахи обители Шаолинь старались придерживаться жизнедеятельности разнообразных живых созданий, собратьев людей по среде обитания. Иноки Шаолиня изучали с животных, основываясь на научных методах, идентичных современной бионики. Их интересовали не только внешние качества зверей и их поведение в поединке с соперниками. Предметом скрупулезного исследования также были движения животного, его умения ориентации в пространстве, специфика лёгочно-респираторной системы, его повадки отслеживать добычу (если животное плотоядное), нагонять его, сбивать и т.д. Темой изучения служили не только звери, но и птицы, рептилии и насекомые.

При проведении исследования с животным и формировании «звериной» школы боевых искусств основной задачей было не копирование, зачастую достаточно простых, двигательных действий леопарда или журавля, а умение понять специфику функционирования биомеханических и психофизиологических принципов в данном существе как в идеальном создании природы. Эволюция обеспечила каждый вид совершенными навыками адаптации к окружающей среде. Приспособительные качества животных, выживших в последствии природного отбора, отшлифованные поколениями, в том числе навыки атаки и защиты, будучи грамотно исследованы, должны были содействовать передачи человеческой личности части тотального совершенства бытия макрокосмоса.

Таким образом – основная цель осознать, как функционируют принципы биомеханики и психофизиологии в организме змеи или тигра, как они дают возможность животному выпрыгивать или пригибаться, наносить лапой удары, разрывать когтями и зубами. Необходимо было сформировать умения психологически войти в образ кузнечика богомола или дракона, а далее действовать в соответствии с религиозно-философскими законам, слушаясь природным интуициям и законам тактики ведения боестолкновения.

Например для школы «змеи» свойственны постоянные перетекающие двигательные действия в основном в низких боевых позициях, размеренно-ритмичная работа кардио-респираторной системы. Передвижения пластичные и упругие, хотя и не столь закружённые и утрированно плавные, как в школах

оздоровительного направления. Змея в мирном состоянии может обвисать, аналогично безжизненному канату. Но если её разозлить, то она мгновенно «оживает», обратившись в импульсивную пружину, начинает выпрыгивать, ударять хвостом, кусать, убивая ядом, обвивать и давить. Не обладая конечностями, змеи, вместе с тем, передвигаются со скоростными показателями, до сих пор научно мало объяснимыми. Монахи обитатели Шаолинь обосновывали данное свойство с позиции философии даосизма и дзен-буддизма, доказывая, что змея способна за максимальный по временным показателям период перемещать психофизиологическую энергию «ки» из одной части тела в другую.

А вот журавль всегда наносит удары ногами и отбивается крыльями, поэтому в этом направлении у-шу много высоких боевых позиций, «разножек», ударов нижними конечностями, скоростных боковых ударов рукой и тычков щёпотью-«клювом». Как структурное составляющее учебно-воспитательного процесса формирования специальных физических качеств, данный стиль направлен в первую очередь на развитие выносливости, гибкости и координации.

Тигр перемещается плавно, «скрадывая» жертву – отсюда скользящие передвижения, заземлённые стойки, часто применяются перекаты через плечи. Поймав добычу, он сбивает лапой её с на землю, а далее исполбзует когти, поэтому в этой школе присутствуют, часто приводящие к летальному исходу, удары кумадэ (дословно – тигровая лапа) в чувствительные зоны, например лимфатические узлы, прорывающие мышцы и ткани с «разрыванием» противника. Как составляющая физической подготовки данное направление предназначено в первую очередь для укрепления опорно-двигательного аппарата. Психофизиологическая энергия «ки» динамично циркулирует по всему организму в скоростном режиме перемены ударов и уходов, приседаний и подъёмов, скачков и рывков.

В школе дракона, сориентированной прежде всего на релаксацию психики, силовые качества не существенны сами по себе. Здесь разум фокусируется в относительном центре тяжести (тайден), тело легко и подвижно. Плечи грамотно сбалансированы, и «пять органов» (сердце и четыре конечности) определяют точную координацию. Двигательные действия аналогичны взаимным ударам лап и взмахов крыльев дракона, проводящего атаку с веру или уходящего вниз в защиту. Поэтому в данном направлении достаточно много двигательных действий по верхнему уровню в прыжках.

Природа одарила леопарда упругими и импульсивными скоростно-силовыми качествами, которые воспроизводятся в стремительных бросках. Конечности и крестец у леопарда относительно крепче, чем у тигра, а молниеносная реакция и феноменальная ловкость делают его одним из самых грозных хищников.

Многолетние наблюдения за природой, которая была так мила сердцу как даосских мудрецов, так и буддийских монахов Шаолиня, сделало из них настоящих исследователей в вопросах философии, религиоведения, педагогики, психологии, бионики, физиологии и медицины.

Таким образом, наше исследование даёт возможность определить следующее: на Дальнем Востоке философия и религия, являясь вплетенной в общемировоззренческую доктрину, выделяется заземленностью на образ жизнедеятельности, на повседневные и общественно-производительные занятия людей. В дальневосточных странах интеллект «идет от природы и бытия», а не от «чистого учения». Данная ориентация даёт возможность дальневосточной философии динамично взаимофункционировать с разнообразными направлениями бытия, в том числе и с боевыми искусствами.

Перманентный учебно-воспитательный процесс единоборств воспитывает у личности своеобразное мнение на вещи, специфический взгляд к делу и свою самобытную философию, которая тем яснее и законченней, чем целеустремленнее и монолитнее личностные качества учителя. Мастер-педагог личностной деятельностью и мудростью обязан в буквальном смысле «выстрадать» адекватную его личностно-акмеологических устремлений философию. Причем данная философия, исходящая от личности, намного более влиятельней, чем любая навязанная государством и обществом идеологическая концепция, лишь неглубоко касающаяся разума адепта.

Можно также указать аспект специфического, целеполагающего воздействия философской теории на боевые искусства, в наибольшем виде представленный в даосизме и дзен-буддизме. Здесь единоборства, как педагогические системы рассматриваются в виде «до» – великого пути, то есть организация психофизиологического совершенствования и трансформации личности по определённым критериям. Можно предположить, что именно практика применения боевых искусств как педагогической системы психологической тренировки, вызванная сформировать инстинкт личности в перманентно функционирующий аспект и благодаря психосоматическому и биоэнергетическому равновесию достигнуть уровня «просветленного» разума, и есть наивысшая фокусировка взаимосоединения философско-религиозных учений и учебно-воспитательного процесса единоборств, фокус, в котором они создают принципиально инновационное и, в первую очередь, в такой развитой и совершенной форме организации как восточные единоборства.

Наибольшее значение в формировании и совершенствовании дальневосточных боевых искусств имел буддийский монастырь Шаолинь, где была создана дидактически грамотно обусловленная, рассчитанная на долгие годы, педагогическая система взаимосвязанного физического, психологического, интеллектуального и нравственно-акмеологического тренинга бойцов-монахов.

Выводы. Дальневосточные религиозно-философские теории, накладывались одна на другую и все рубежи между ними исчезали – адепты синхронно могли преклоняться и перед даосскими духами, и Буддой, и конфуцианскими мыслителями. Внутри дальневосточных школ единоборств в одно и то же время использовались педагогические системы буддийской медитации, даосского цигун и конфуцианские законы жизнедеятельности.

Вышеперечисленные философско-религиозные доктрины в педагогических системах дальневосточных единоборств взяли на себя в первую очередь функции психологической подготовки и нравственного совершенствования.

Литература:

1. Абаев, Н. В. Чань-буддизм и шаолиньская школа у-шу: научно-популярное издание / Н. В. Абаев. - Новосибирск: Наука, 1990 – 342 с.
2. Бокый, А. Н. Историко-философские аспекты формирования педагогических систем единоборств / А. Н. Бокый, С. В. Усков // Alma mater (Вестник высшей школы): научно-теоретический журнал. – Москва: ООО «ИНОИЦ «АЛМАВЕСТ»», 2015. – № 12. – С. 110 – 114.

3. Гагонин, С. Г. Развитие теории и практики физической культуры путём обобщения опыта боевых искусств Востока: автореф. дисс. док. пед. наук / С. Г. Гагонин. – СПб., 1998. – 42 с.
4. Долин, А. А. Истоки у-шу : научно-популярное издание / А. А. Долин, А. А. Маслов. – Москва: Наука, 1990. – 467 с.
5. Конфуций. Уроки мудрости: сочинения / Конфуций. – М.: Эксмо-Пресс, 1998. – 405 с.
6. Маслов, А. А. Небесный путь боевых искусств. Духовное искусство китайского у-шу: научно-популярное издание / А. А. Маслов. – СПб.: Питер, 1995. – 497 с.
7. Панченко, Г. К. История боевых искусств. Колыбель цивилизаций: научно-популярное издание / Г. К. Панченко. – Москва: АСТ, 1996. – 480 с.
8. Передельский, А. А. Философия, педагогика и психология единоборств: монография / А. А. Передельский. – М.: ФиС, 2008. – 168 с.

Педагогика

УДК 371

**доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО,
директор Института педагогики, психологии и инклюзивного
образования, заведующей кафедрой педагогического мастерства
учителей начальных классов и воспитателей
дошкольных учреждений Горбунова Наталья Владимировна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Развитие словаря старших дошкольников средствами художественной литературы осуществляется в таких видах деятельности, как: художественно-речевая, учебно-речевая, рече-игровая. Разработаны, научно обоснованы и экспериментально апробированы лингводидактическая модель и методика развития словаря старших дошкольников, которые реализовывались в три этапа: обогатительно-репродуктивный, учебно-уточняющий, продуктивно-развивающий. Для каждого этапа определены приоритетный вид деятельности, содержание, методы и формы работы.

Ключевые слова: развитие словаря, старшие дошкольники, лингводидактическая модель, методика, художественно-речевая деятельность, учебно-речевая деятельность, рече-игровая деятельность.

Annotation. The development of the dictionary of the senior preschool children by means of literature carried out in these kinds of activities, like: artistic-voice, training voice, speech and games. Developed, scientifically grounded and experimentally tested a didactic model and methodology of development of the dictionary of the senior preschool children, which were implemented in three stages: enrichment-reproductive, educational, clarifying, productive and developmental. A priority activity, content, methods and forms of work are defined for each stage.

Keywords: development of the vocabulary, older preschoolers, linguo-didactic model, method, artistic speech activities, teaching speech activity, the speech and play activity.

Введение. Актуальность исследования обусловлена активным, всеохватывающим внедрением родного языка в контексте развития государственности и определяется стратегической задачей – воспитание языковой личности с присущими ей национально-культурными и мировоззренческими приоритетами. Уровень речевой культуры выявляет достаточный словарный багаж, умение точно и уместно использовать его в различных ситуациях общения. Однако, к сожалению, реальный уровень владения речью свидетельствует об остроте проблемы, что обусловлено необходимостью решения совокупности задач, значимость которых отмечается в государственных документах; актуализацией в контексте личностно ориентированного подхода в образовании вопросов формирования детской картины мира, одним из средств отражения которой выступает речь ребенка; изменением образовательных приоритетов и ценностных ориентиров, требует обновления содержания и процессуальных характеристик образовательной среды дошкольной образовательной организации прежде всего в аспекте организации речевой работы с детьми, связанных с обеспечением приоритета опыта познания над научением, разнообразие способов организации детей, форм и методов словарной работы. В то же время реализация этих задач осложняется изменением образовательных приоритетов и ценностных ориентиров, несоответствиями между обновленным содержанием дошкольного образования и несколько устаревшими подходами к созданию образовательной среды в реальной практике дошкольных образовательных организаций, в частности организации речевой работы с детьми.

Изучение теоретических источников и опыта работы дошкольных образовательных организаций, знакомство с традиционными и инновационными подходами к организации речевой работы, в частности лексической, анализ действующих программ обучения и воспитания детей дошкольного возраста, аналитический обзор методических разработок показывают, что работа по развитию словаря целенаправленно проводится преимущественно в процессе регламентированного обучения, ограничиваясь задачами конкретного занятия, без связи с последующей речевой работой, закреплением словарного запаса, активным его применением детьми в ежедневной речевой практике. Такой подход вызывает недостаточный уровень развития словаря большинства дошкольников, затрудняет реализацию преемственности дошкольной образовательной организации и школы в аспекте обогащения словаря как стержня детского речевого развития. Особенно проблема обостряется в ситуации пребывания детей в полиязыковом окружении, характерном для Крыма. Для успешного решения задач словарной работы с дошкольниками необходима обновленная методика, которая, учитывая указанную специфику, на основе многоуровневой организации лексической работы обеспечила бы прозрачность и преемственность задач развития словаря в различных видах речевой деятельности: художественно-речевой, учебно-речевой и речевой-игровой.

Проблема развития словаря детей исследовалась учеными в различных аспектах: этапность усвоения слова как сигнала в контексте взаимодействия сигнальных систем действительности (И. Горелов, Н. Данилова, М. Кольцова, И. Павлов, К. Седов), фонетические, лексические и грамматические особенности детской речи на начальных этапах развития (А. Гвоздев, К. Крутий, Н. Рыбников, Т. Ушакова, С. Цейтлин, А. Шахнарович, Н. Швачкин, Н. Юрueva), обогащение словаря детей раннего возраста (Ю. Аркин, В. Гербова, Г. Лямина Г. Розенгарт-Пупко), особенности становления и развития словаря детей (В. Логинова, В. Кони, М. Кони, В. Яшина), зависимость развития речи от совместной со взрослым деятельности (М. Елагина, М. Лисина, Н. Лепская, В. Ядешко), закономерности, принципы и методы развития речи детей раннего возраста (А. Богуш, К. Крутий, Г. Лямина, Т. Науменко, Л. Олейник, Л. Павлова, А. Сапрыкина, Л. Федоренко, Т. Юртайкина). Проблема развития словаря дошкольников является достаточно сложной и многоаспектной, поэтому решению ее посвящены работы психолингвистов, лингвистов, педагогов, методистов, дефектологов (А. Арушанова, А. Богуш, А. Гвоздев, Л. Калмыкова, Л. Колунова, Г. Николаичук, Ф. Сохин, В. Тищенко, М. Шеремет). Фундаментальные общенаучные положения проблем лексикологии проявляют системные отношения именно в лексике и ее связи с другими уровнями языка (А. Ахманова, В. Виноградов, В. Звгинцев, А. Потеня, А. Уфимцева, Д. Шмелев).

Стержневым моментом ряда научных исследований (Л. Бирюк, Н. Гавриш, А. Илькова, Н. Кирста, Л. Колунова, Н. Кудыкина, Г. Куршева, А. Лаврентьева, С. Макаренко, Ю. Руденко, Е. Савушкина, А. Смага, А. Сомкова, Е. Струнина, А. Ушакова, М. Швачкин, Т. Юртайкина) выступило изучение особенностей усвоения семантики слов, уточнение, расширение значений уже известных слов в определенном контексте, использование тематического принципа введения лексики, ассоциативного сочетание слов. Специальные исследования (А. Арушанова, А. Богуш, Л. Калмыкова, К. Крутий, М. Лаврик, Н. Лопатинская, Н. Маковецкая, Г. Николаичук, Е. Федеравичене) позволили определить лингводидактические и педагогические условия формирования механизма структурирования смысла слова, а также качественного развития словаря. Особенности овладения словарем в ситуации билингвизма исследовались А. Богуш, А. Негневичкой, К. Протасовой, Н. Родиной.

Изучению психологических закономерностей лексики посвящен ряд исследований таких ученых, как П. Блонский, Л. Выготский, А. Захарова, И. Колобова, А. Леонтьев, А. Лурия, Д. Николенко, Н. Попова, Е. Соболевич, Ф. Сохин, Д. Эльконин. В рамках лингвистического подхода ученые определяют слово как продукт речевой деятельности по собственной внутренней структурой и категориальными признаками (Л. Булаховский, И. Гальперин, И. Ковалик, В. Костомаров, Л. Лосева, Г. Солганик, С. Франко). Психолингвистические компоненты проблемы развития словаря дошкольников основывается на представлении о месте лексического богатства в структуре речевой деятельности, различные психофизиологические механизмы порождения речи (Л. Бауэр, Т. Бернштам, И. Зимняя, А. Леонтьев, П. Олерон, И. Сеница, П. Фресс, Т. Ушакова).

Изучение теоретических основ и практики организации лексической работы в дошкольных образовательных организациях показало наличие противоречий между:

- необходимостью обновления содержания и методов организации лексической работы, насущной потребностью в технологизации процесса развития словаря дошкольников и современным состоянием лексической работы в условиях интегрированного образовательного пространства дошкольной образовательной организации;
- разветвленными педагогическими инновациями в аспекте организации словарной работы и реальным уровнем качества учебно-методического обеспечения образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях;
- уровнем требований к речевой компетентности личности детей дошкольного возраста и устойчивостью традиционных методик развития детского словаря.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: научно-теоретическое обоснование концептуальных основ и экспериментальной методики развития словаря детей старшего дошкольного возраста в различных видах речевой деятельности (художественно-речевая, учебно-речевая, рече-игровая) на основе многоуровневой организации лексической работы и педагогических условий ее реализации.

Изложение основного материала статьи. Ведущей идеей исследования является положение о том, что оптимальные условия развития и обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста обеспечиваются интеграцией целенаправленной словарной работы в образовательную среду дошкольной образовательной организации с обеспечением взаимосвязанного влияния на развитие словаря различных видов речевой деятельности (художественно-речевая, учебно-речевая, рече-игровая).

Исследование основывается на современных концепциях и положениях о языковом образовании, в которых определены новое понимание процесса формирования речевой культуры как закономерных, последовательных и непрерывных изменений, происходящих в процессе становления национально сознательной языковой личности на всех этапах жизнедеятельности человека от дошкольного до зрелого возраста.

Учитывая сложность и многоплановость исследуемой проблемы, реализовать главную идею оказалось возможным только при условии системного подхода, что и позволило определить концепцию исследования, которая интегрирует в себе такие теоретические положения:

Стратегия развертывания процесса развития словаря старших дошкольников базируется на системном (обусловлено осознанием языка как системы, то есть совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов; слова в языке составляют целостную систему одноуровневых единиц, связанных между собой различными отношениями, характеризующихся многозначностью, согласованностью с другими словами. В то же время слово проявляется на лексическом уровне самостоятельным сложным целостным системным образованием. Методика развития словаря старших дошкольников в разных видах речевой деятельности также относится к категории систем, поскольку как целостное образование выступает упорядоченным множеством взаимосвязанных компонентов и реализуется на разных уровнях организации словарной работы); деятельностного (основаниями для его определения является тот факт, что процесс развития словаря имеет деятельностную природу и происходит в процессе различных видов детской деятельности, осуществляющих вместе с речью взаимообогащающее влияние. Самые эффективные условия для развития словаря ребенка создаются обеспечением взаимосвязанного влияния различных видов речевой деятельности (художественно-речевая, учебно-речевая, рече-игровая), в каждой из которых решаются специфические

задачи развития словаря), компетентностным (обеспечивает формирование ряда компетенций, которыми должен овладеть каждый говорящий (общие компетенции (знания мира, социокультурные знания, практические умения и навыки) и лингвистические, коммуникативные, социолингвистические, дискурсивные) и коммуникативным подходами (различные формы коммуникации выступают решающим фактором развития словаря детей, причем развитие словаря старших дошкольников рассматривается как процесс, связанный с положительной динамикой количественных и качественных изменений, обусловленной освоением слов категориальных групп, находящихся на разных уровнях осмысления и дают возможность ребенку сознательно привлекать богатство собственного словаря в различных ситуациях бытия). Объединяющим стержнем организации словарной работы является учет общих закономерностей развития словаря детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности, одновременно в каждой из которых словарная работа проявляет свою специфику.

Развитие словаря у старших дошкольников обусловлено рядом факторов: внутренних (желание и потребность овладеть родным языком для получения, трансляции информации, стремление номинировать предметы, объекты окружающей среды, соблюдение определенной последовательности фаз развития) и внешних (погружение детей в развивающую речевую среду; интеграция словарной работы в интегрированную образовательную среду; методическое сопровождение развития словаря дошкольников с учетом различных форм организации словарной работы в образовательной среде дошкольной образовательной организации, внедрение инновационных технологий развития словаря).

Проблема слова принадлежит к одной из самых дискуссионных лингвистических проблем, поскольку именно слово является основной единицей языка. Анализ лингвистических источников позволил констатировать, что слово требует системного изучения и рассматривается с таких позиций:

- слово как одна из основных языковых единиц, которая имеет значение, является элементом системы, проявляет себя на лексическом уровне, является сложным целостным системным образованием;

- общая «очередность» формирования основных подсистем языка, безусловно, выдерживается в онтогенезе речи, и такая же общая последовательность в работе над различными компонентами (подсистемами) языка, обуславливает необходимость соблюдения в структуре «речевой деятельности» по усвоению системы языка;

- рассмотрение вопроса о внутреннем строении языка, его словарный состав позволяет сделать общий методологический вывод: для формирования полноценных языковых представлений о знаках языка, успешного усвоения всей системы родного языка необходимо усвоение знаний как о парадигматической, так и синтагматической системе языка;

- процесс качественного, сознательного развития словаря происходит путем «обрастания» лексическими связями с другими словами.

Слово выступает центральной единицей, пронизывает всю языковую систему; основным строительным материалом высказываний, с помощью которых реализуется общение между людьми; является основной единицей наименования фактов действительности, а также восприятий, мыслей, чувств человека, вызванных этими фактами. Слово как языковая единица требует соответствующего своей природе определения, которое бы отделило его от ближайших языковых единиц (морфемы и предложения), соседнего слова. Прежде всего требует аргументации главное место слова в системе языка, которое обусловлено тем, что другие единицы языка (фонемы, морфемы, словосочетания, предложения) в той или иной степени воспринимаются на фоне слова, связанные системными отношениями с ним. Слово является представителем всех компонентов языка – фонетики (состоит из звуков речи), лексики (обозначает, кодирует любое явление действительности, несет смысловую нагрузку), грамматики (в этом случае существует в определенной грамматической форме). Статус фонемы как единицы языка определяется ее ролью в смысловой и формальной дифференциации слов, морфемы как минимальной значимой единицы языка – конструированием слова, а предложения как высшей в иерархии значимой единицы языка – словами в роли его составляющих (Ш. Балли, В. Виноградов, Г. Глисон, М. Кочерган) [1; 2].

Исследования различных аспектов толкования сущности понятия «слово» как основной единицы языка свидетельствует о том, что в современной науке сложились различные подходы к определению его сущностных характеристик. в зависимости от употребления слова в контексте как особой формы отражения действительности, оно выступает понятием, образом, значением, символом, знаком, изображением, а также может быть стимулом к действию. В лингвистике значение слова трактуется как структура, состоящая из нескольких иерархически связанных между собой субструктур как многослойный комплекс, конститuentами которого является семантика, прагматика, синтетика. В результате терминологического анализа уточнена сущность одного из ключевых понятий исследования «лексическое значение», что является обобщенным отражением однородных предметов, действий, явлений, качеств, тесно связанным с грамматическим значением и которое заключается в фиксировании принадлежности слова к той или иной части речи, характеризуя отношения между их формообразующими вариантами в пределах парадигмы каждого слова (В. Виноградов, А. Загнитко, Н. Фомина). К категориальным признакам слова ученые относят: внутреннюю упорядоченность звуков (составляющих слова), ударение; лексическое значение; возможность разделения на меньшие языковые единицы, морфемы; сочетание с другими словами в предложении с помощью содержательной, грамматической связи, стилистическое своеобразие, обусловленное сферой и частотностью употребления, принадлежностью к определенному стилю речи, эмоциональной окраской или его отсутствием, принадлежностью к определенному лексическому слою (В. Виноградов, Д. Ганич, К. Городенская, Н. Зарубина, Л. Мацько, А. Сидоренко, М. Шанский, Н. Шмелев) [2; 3; 4].

Разработана, научно обоснована и экспериментально апробирована лингводидактическая модель развития словаря старших дошкольников, включающая три последовательных этапа работы: обогатительно-репродуктивный, учебно-уточняющий, продуктивно-развивающий. На первом этапе – обогатительно-репродуктивном – приоритетным видом деятельности является художественно-речевая; на учебно-уточняющем – учебно-речевая; на производительно-развивающем – рече-игровая. Ее специфика заключалась в том, что экспериментальная работа четко соотносилась с этапами развития словаря детей (погружение, ориентация, дифференциация, активное употребление).

Методика развития словаря детей старшего дошкольного возраста является системой педагогических действий и разноуровневой организации обучения: на уровне партнерского взаимодействия «воспитатель – дети», «дети – дети», «ребенок – дети», «ребенок – родители»; на уровне создания надлежащего дидактико-

методического обеспечения; на уровне внедрения поэтапной методики обучения, где каждый из этапов, имея специфическую цель и соответствующие ей содержание, методы и формы работы, выступает одновременно органической составляющей непрерывного процесса развития словаря.

Наиболее эффективными методами и приемами развития словаря старших дошкольников являются лексические упражнения, просмотр театрализованных представлений, чтение художественных произведений, игры, сюжетно-ролевые игры, полилоги, деятельностные групповые проекты; средствами – художественная литература, театр, игра, общение со сверстниками и взрослыми. Указанные методы, приемы, средства позволяют реализовать ключевую идею методики развития словаря детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности (художественно-речевая, учебно-речевая, рече-игровая), заключающийся в многоуровневой организации словарной работы на разных этапах обучения: погружения, ориентации, дифференциации, активного употребления.

Развитие словаря старших дошкольников на этапе погружения проходило через демонстрацию, показ театрализованных представлений на основе художественных произведений; на этапе ориентации дети воспроизводили небольшие литературные сюжеты; на этапе дифференциации старшие дошкольники участвовали в разработке сценариев и подготовке представлений; на этапе активного употребления дети свободно употребляли лексику в собственной речи.

Выводы. Таким образом, развитие словаря старших дошкольников средствами художественной литературы эффективно осуществляется в таких видах деятельности, как: художественно-речевая, учебно-речевая, рече-игровая. Разработаны и экспериментально апробированы лингводидактическая модель и методика развития словаря старших дошкольников, которые реализовывались в три этапа: обогатительно-репродуктивный, учебно-уточняющий, продуктивно-развивающий. Для каждого этапа определены приоритетный вид деятельности, содержание, методы и формы работы.

Литература:

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – Москва: Изд. иностр. лит., 1955. – 282 с.
2. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. – Москва: Наука, 1980. – 360 с.
3. Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов /Н.М. Шанский, В.В. Иванов. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
4. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). – М., 1973. – С. 23-75.

Педагогика

УДК 378: 372.8: 81'243

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Гордиенко Татьяна Петровна
ГБУОВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
старший преподаватель Мезенцева Анна Игоревна
Черноморское высшее военно-морское ордена
Красной звезды училище имени П. С. Нахимова (г. Севастополь)

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-РАДИОТЕХНИКОВ

Аннотация. В данной статье описываются проблемы обучения дисциплине «Иностранный язык» в организациях высшего образования технического профиля для будущих инженеров-радиотехников – недостаточность знаний обучающихся по данному предмету, отсутствие программного обеспечения для решения этой проблемы. В данной статье предложены пути их преодоления.

Ключевые слова: проблемы обучения, дисциплина «Иностранный язык», организации высшего образования технического профиля, будущие инженеры-радиотехники.

Annotation. This article describes the problems of teaching the discipline "Foreign Language" in organizations of higher education of a technical profile for future engineers-radio technicians - the lack of knowledge of students in this subject. In this article, we propose ways to overcome them.

Keywords: problems of training, discipline "Foreign language", higher education organizations of technical profile, future engineers of radio engineering.

Введение. В настоящее время иностранный язык (ИЯ) становится средством повышения уровня общих, профессиональных и специальных знаний специалиста технического профиля и формирования его профессиональной направленности.

Залогом успешной профессиональной деятельности любого специалиста является активное владение иностранным языком, как на культурно-бытовом уровне, так и в области профессиональной коммуникации. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о преподавании иностранного языка обучающимся технических специальностей в образовательных организациях высшего образования (ООВО).

Теоретические положения о построении программного и организационно-методического обеспечения обучения ИЯ рассмотрены в работах исследователей И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Т.В. Марковой, Е.Н. Солововой и др.

Имеется ряд исследований, посвященных принципам построения программ, вузовских учебников и учебно-методических комплексов по ИЯ для обучения профессиональной технической межкультурной коммуникации (Д.В. Бурымская, М.В. Озерова, Л.М. Орбодоева).

Формулировка цели статьи. Недостаточная научная разработанность вопроса преподавания дисциплины «Иностранный язык» в ООВО технического профиля, что актуализирует проблему данной статьи: рассмотреть проблемы, существующие в преподавании ИЯ, предоставить пути совершенствования программного обеспечения обучения ИЯ обучающихся технического профиля в целях решения вопроса реализации потребности общества в компетентных, конкурентоспособных специалистах.

Изложение основного материала статьи. Одной из основных сложностей, с которыми сталкиваются преподаватели при обучении ИЯ, это недостаточность знаний обучающихся по данному предмету. Предполагается, что обучающиеся на момент поступления, после окончания школы имеют определённый багаж знаний по иностранному языку, то есть обучающиеся должны знать грамматику, владеть коммуникативными навыками, уметь поддержать беседу на иностранном языке на основные бытовые темы; владеть навыками аудирования (восприятия речи на слух); письменными навыками. Следовательно, обучение дисциплины «Иностранный язык» базируется на знаниях, навыках и умениях, полученных по дисциплине «Иностранный язык» в рамках программы средней общеобразовательной школы. В ООВО технического профиля на занятиях по иностранному языку эти знания, умения и навыки должны отрабатываться с привлечением специальной лексики по технической специальности. Однако из-за слабой подготовленности обучающихся процесс обучения иностранному языку затрудняется, так как приходится возвращаться к азам языкам: повторять, а иногда и заново изучать грамматические темы, разговорные клише и т.д. Времени на овладение профессиональной технической лексикой остаётся мало.

Практика показывает уровень языковой подготовки обучающихся в ООВО технического профиля, не отвечает требованиям развития у них необходимого спектра общекультурных и профессиональных компетенций. Данная ситуация обусловлена несовершенством организационно-методической базы, регулирующей процесс обучения иностранному языку, в результате чего наблюдается:

а) неполная корреляция между целями обучения иностранному языку и целями высшего технического образования в рамках образовательных программ;

б) неполное соответствие содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» заданным целям и его основной функции;

в) недостаточная разработанность средств освоения содержания и аппарата оценки результатов обучения, адекватных современной концепции подготовки обучающихся (рабочие программы, учебно-методическое обеспечение дисциплины) [5].

Кроме того коммуникативные и профессиональные потребности будущих специалистов технического профиля предполагают создание дифференцированных систем обучения, программ, учебных пособий, адекватных целевым установкам при иноязычном общении в различных профессиональных сферах.

Парадоксальность современной ситуации заключается в том, что высокие требования к уровню владения языком будущих специалистов технического профиля не в полной мере соответствуют объёму выделяемых на практические занятия академических часов (в рамках базовой программы), необходимых для достижения указанной цели. В частности, данная проблема касается обучающихся по специальности 11.05.01 «Радиоэлектронные системы и комплексы».

Условно периода обучения в профессиональном учебном заведении делится на три этапа:

1) переходный (1–3-й семестры), где осуществляется постепенное вхождение обучающегося в учебный процесс, адаптация к новым условиям, овладение различными видами учебной деятельности (слушать и конспектировать лекции, готовиться к практическим занятиям);

2) накопительный (4–6-й семестры);

3) определяющий (7-й и последующие семестры)[7].

Прежние знания изменяются, корректируются, обобщаются, вырабатывается более или менее устойчивая модель профессиональной деятельности [4]. Согласно учебному плану (см. табл.1), языковая подготовка будущих специалистов направления «Радиотехника» наиболее интенсивно осуществляется в переходный период, частично затрагивая накопительный, тогда как непосредственное приобщение к профессиональной сфере деятельности осуществляется уже после прохождения ими базового курса ИЯ в ООВО [2].

Таблица 1

Распределение нагрузки по учебному плану специальности 11.05.01. РТС (специалитет) на 2017 – 2018 учебный год, действующий в ЧВВМУ им. П. С. Нахимова

	ПЗ, ак. часы	СРО, (ак. часы)
Бакалавры (1–4 семестр)	166	125
Специалисты	256	184
Магистры	714	1122

В период обучения в магистратуре количество практических занятий по ИЯ значительно снижается, хотя именно на данных этапах будущие специалисты наиболее активно включены в процесс освоения профессиональных норм и ценностей. Наряду с практическими занятиями (ПЗ) присутствует такой компонент учебного процесса как самостоятельная работа обучающихся (СРО), который используется на практике недостаточно эффективно для повышения уровня владения иностранным языком [7].

Реализации проблемы обучения обучающихся технических специальностей способствует во многом создание стабильных программ по ИЯ.

Часто специалисты говорят о невозможности научить обучающихся технического профиля иностранному языку за период обучения в университете. Существующие программы по ИЯ являются попыткой упорядочить работу преподавателя по формированию необходимых для этого знаний, умений и навыков.

В связи с данными выявленными проблемами, связанными с преподаванием ИЯ, нами предложены следующие пути их преодоления.

В настоящее время в Черноморском высшем военно-морском училище им. П.С. Нахимова в г. Севастополе (далее ЧВВМУ), где проходило экспериментальное обучение, на технических специальностях действует учебная программа по дисциплине Б1.Б.3 «Иностранный язык» специальности 11.05.01 Радиоэлектронные системы и комплексы – специалитет, квалификация «инженер», составленная на основе программы «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, разработанная под руководством и под общей редакцией С.Г. Тер-Минасовой, доктора филологических наук, профессора, председателя научно-

методического совета по иностранным языкам при Министерстве образования и науки РФ, президента национальных объединений преподавателей иностранного языка и прикладной лингвистики. Данная программа предлагается как примерная для преподавания ИЯ (английского, немецкого, французского, испанского) обучающимся естественных /гуманитарных/ технических вузов и факультетов по дисциплине «Иностранный язык» блока гуманитарно-социально-экономических дисциплин (федеральный компонент ГОС ВПО). Программа призвана обеспечить единство образовательного пространства на территории Российской Федерации в рамках первой ступени высшего профессионального образования (уровень бакалавриата). На основе предлагаемой программы кафедры иностранных языков вузов смогут разработать рабочие программы, УМК и учебные пособия, учитывающие профессиональные, региональные и другие особенности языковой подготовки специалистов в конкретном учебном заведении [3].

На кафедре иностранных языков была разработана рабочая программа дисциплины «Иностранный язык (английский)», которая входит в базовую часть гуманитарного, социального и экономического цикла (Б1). «Иностранный язык» изучается как прикладная дисциплина. Обучение английскому языку проводится в тесной связи с изучаемыми профилирующими дисциплинами, с учетом будущей профессиональной деятельности выпускника, в новых условиях формирования общеевропейского пространства науки и образования, создания единого рынка труда, что обуславливает подготовку творческих, инициативных, самостоятельных и конкурентоспособных специалистов.

Основной целью изучения дисциплины является достижение обучающимися уровня коммуникативной компетенции, минимально достаточного для решения коммуникативных задач на иностранном языке в ситуациях социально-бытового и академического общения и осуществления в дальнейшем автономной учебно-познавательной деятельности с использованием иностранного языка. В результате освоения дисциплины, обучающиеся должны уметь осуществлять коммуникации на ИЯ в профессиональной среде и в обществе в целом, разрабатывать документацию, презентовать.

Задачи дисциплины:

1. Изучить стандартный английский язык в объеме, необходимом для выполнения функциональных обязанностей;
2. Научить обучающихся иноязычному общению на уровне свободной профессиональной коммуникации в устной и письменной форме;
3. Сформировать навыки публичной и научной речи;
4. Научить вести документацию на английском языке;
5. Ознакомить с основами межкультурной коммуникации, воспитать обучающихся в духе уважения к личности, к духовным ценностям народов разных стран;
6. Развить у обучающихся умение самостоятельно приобретать знания для осуществления повседневной бытовой и профессиональной коммуникации на английском языке, т.е. повысить уровень учебной автономии, способности к самообразованию, к работе с различными источниками, в том числе с мультимедийными программами, электронными словарями, иноязычными ресурсами сети Интернет и т.п.

Необходимость изучения учебной дисциплины в рамках основной профессиональной образовательной программы по специальности 11.05.01 «Радиоэлектронные системы и комплексы» обусловлена требованиями ФГОС, а также неразрывной связью с дисциплинами профессионального цикла, обеспечивая системность и строгую последовательность в построении образовательного процесса.

Дисциплина «Иностранный язык» находится в логической и содержательно-методической взаимосвязи со следующими дисциплинами: Основы философии, История, Физическая культура, Инженерная и компьютерная графика, Информационные технологии, Радиоматериалы и радиокомпоненты, Статистическая радиотехника, Электроника, Электротехника, Метрология и радиоизмерения, Материаловедение, Экономика, Электротехнические измерения, Безопасность жизнедеятельности, Радиотехнические цепи и сигналы, Схемотехника аналоговых электронных устройств, Электропреобразовательные устройства радиоэлектронных средств, Цифровые устройства и микропроцессоры, Цифровая обработка сигналов, Радиоавтоматика и др [6].

Дисциплина базируется на знаниях, навыках и умениях, полученных обучающимися по дисциплине «Иностранный язык» в рамках программы средней общеобразовательной школы. Обучающиеся на момент поступления должны обладать уровнем владения иностранным языком в соответствии с требованиями, установленными образовательными стандартами среднего общего образования, общекультурными компетенциями.

Учебная дисциплина «Иностранный язык» изучается на 1, 2, 3 курсах с 1 по 6 семестры.

В данной программе можно найти: «Планируемые результаты освоения учебной дисциплины» в таблице 2. Приведём содержание обучения дисциплины «Иностранный язык» созданной нами рабочей программы, которое соответствует современным требованиям подготовки высококвалифицированного специалиста (см. табл.2 “Выдержка из учебной рабочей программы дисциплины Иностранный язык специальности 11.05.01 Радиоэлектронные системы и комплексы – специалитет по гражданской специальности Электротехника, радиотехника и системы связи. Квалификация – инженер. Форма обучения – очная, заочная”).

**Учебная рабочая программа дисциплины Иностранный язык специальности 11.05.01
Радиоэлектронные системы и комплексы**

<p>I. Содержание учебной дисциплины 1. Содержание разделов (тем) учебной дисциплины</p> <p>Раздел 1. Вводно-коррективный курс. Тема 1.1. Основы элементарной грамматики. Понятие об артикле. Неопределённый и определённый артикли. Личные формы глагола 'tobe'.оборот 'thereis / are'. Предлоги. Множественное число имён существительных. Образование вопросительных предложений. Числительные. Личные местоимения. Притяжательные местоимения. Неопределённые местоимения 'some', 'any'. Местоимения 'much', 'many', 'little', 'few'. Степени сравнения имён прилагательных. Степени сравнения наречий. Глагол. Времена глагола PresentSimple, PastSimple, FutureSimple в активном залоге. Выполнение упражнений на отработку грамматических навыков.</p> <p>Раздел 2. Бытовая тематика для чтения, говорения, аудирования и письма. Тема 2.1. Биография. Лексический минимум для осуществления общения в социально-культурной сфере по темам «Приветствие», «Знакомство», «О себе», «Моя семья». Чтение текстов по теме «Биография» с минимальным обращением к словарю. Моделирование диалогов по темам «Приветствие», «Знакомство». Тема 2.2. Спорт. Лексический минимум для осуществления общения в социально-культурной сфере по темам «Развитие спорта», «Спорт в РФ», «Спорт в странах изучаемого языка», «Спорт в моей жизни». Чтение текстов по теме «Спорт» с минимальным обращением к словарю. Моделирование диалогов по изучаемым темам с учетом этикета стран изучаемого языка. Чтение текстов. Аудирование коротких новостных сообщений. Тема 2.3. Образование в России. Лексический минимум для осуществления общения в социально-культурной сфере по темам «Структура образования в России», «Система высшего образования в России». Чтение текстов по теме «Образование» с минимальным обращением к словарю. Моделирование диалогов по теме «Значение образования». Чтение текстов. Аудирование коротких новостных сообщений. Тема 2.4. Образование в странах, изучаемого языка. Лексический минимум для осуществления общения в социально-культурной сфере по темам «Структура образования в Великобритании», «Структура образования в США». Чтение текстов по теме «Образование» с минимальным обращением к словарю. Моделирование диалогов по теме на основе понимания основного содержания текстов общего характера «Образование за рубежом» Аудирование коротких новостных сообщений, репродуктивная письменная речь по тематике (краткое изложение основной информации по заданным текстам).</p> <p>Раздел 3. Иностранный язык в профессиональной сфере (1 часть). Тема 3.1. Закон Ома. Лексико-грамматический анализ текстов профессиональной направленности по теме «Закон Ома». Перевод научно-технических текстов. Выполнение упражнений на сложение, вычитание, деление, умножение. Просмотр обучающих фильмов. Тема 3.2. Электрическая сеть. Лексико-грамматический анализ текстов профессиональной направленности по темам «Типы сетей», «Параллельная сеть», «Последовательная сеть». Перевод научно-технических текстов. Просмотр обучающих фильмов. Тема 3.3. Измерительные приборы. Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по теме «Виды измерительных приборов и их типы». Чтение текстов профессиональной направленности «Измерительные приборы». Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов. Тема 3.4. Электрические элементы цепи. Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по теме «Измерительные приборы». Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов. Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов. Тема 3.5. Ток. Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Ток», «Частота», «Индукция. Самоиндукция», «Катушки». Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов. Тема 3.6. Кабели. Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Линия передачи», «Кабели. Прокладка кабелей», «Полиэтиленовые кабели». Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов. Тема 3.7. Телефония. Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам</p>
--

«Телефон. Из истории телефонии», «Конструкция телефона», «Трансмиттер. Ресивер», «Защита телефонного устройства».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Тема 3.8. Радио.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Радиосвязь», «Радиоустановка», «Токи высоких частот».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Тема 3.9. Телевидение.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Телевизионная система», «Телевидение», «Цветное телевидение».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Тема 3.10. Космические средства связи.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Космическая связь», «Мирное исследование открытого космоса», «Космические летательные аппараты».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Тема 3.11. Телеграфия.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Код Морзе и клопфер-сеть», «Системы радиотелеграфии».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Раздел 4. Иностранный язык в профессиональной сфере (2 часть).

Тема 4.1. Электроника и микроэлектроника.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Интергрированная электроника», «Электронные устройства», «Будущее интегральной системы связи».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Тема 4.2. История развития компьютеров.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Развитие компьютеров», «Понятие «компьютер»», «Свойства компьютеров».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Тема 4.3. Использование компьютеров в жизнедеятельности человека.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Роль компьютеров в жизни человека», «Роль компьютеров в жизни общества».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Тема 4.4. Компьютер в моей жизни.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Роль компьютера в учебной деятельности и в быту», «Компьютер в жизни студентов».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Тема 4.5. Типы компьютеров.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Виды современных компьютеров», «Классификация компьютеров».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Тема 4.6. Устройства компьютера.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Основное устройство компьютера», «Конструкция основных типов компьютеров».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Тема 4.7. Современные устройства развития компьютерной техники.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Современное оборудование».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Раздел 5. Специальная тематика для чтения, говорения, аудирования и письма.

Тема 5.1. Широкая и узкая терминология.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Лексика, отражающие основные направления широкой и узкой специальности», «Фразеология, отражающие основные направления широкой и узкой специальности».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Тема 5.2. Лексика и фразеология, отражающая основные направления специальности.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Отраслевые словари и справочники на иностранной языке», «Периодические издания по специальности».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Тема 5.3. Использование специальной профессиональной терминологии.

Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Особенности стиля специальной терминологии», «Специфика перевода специальной терминологии».

Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.
Тема 5.4. Перевод научно-технической литературы.
Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Особенности языка научно-технической литературы», «Сложности, возникающие при переводе научно-технической литературы», «Особенности перевода инструкций, патентов».
Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.
Тема 5.5. Деловые и частные письма.
Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Оформление деловых писем», «Оформление частных писем».
Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.
Тема 5.6. Оформление и особенности стиля.
Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по теме «Основные приемы переработки информации в сфере профессиональной деятельности».
Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.
Тема 5.7. Презентации и выступления.
Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Виды презентаций и выступлений», «Ситуативно-обусловленные фразы».
Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.
Тема 5.8. Обращение на работу.
Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Поиск работы», «Краткая автобиография», «Резюме», «Краткие автобиографические данные и сведения о прежних местах работы».
Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.
Тема 5.9. Основы аннотирования литературы по специальности.
Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Приемы аналитико-синтетической переработки информации», «Аннотирование литературы по специальности».
Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.
Тема 5.10. Основы реферирования литературы по специальности.
Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Приемы аналитико-синтетической переработки информации», «Реферирование литературы по специальности».
Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.
Тема 5.11. Описательная аннотация научного текста.
Лексический минимум, необходимый для осуществления общения в профессиональной сфере по темам «Описательная аннотация: структура, речевые клише», «Описательная аннотация к литературе по специальности».
Лексико-грамматический анализ тематических текстов. Аудирование и моделирование диалогов по теме с использованием профессионально ориентированной лексики. Просмотр обучающих фильмов.

Выводы. Разработанная программа не только создает необходимые предпосылки для реализации указанных действий в рабочих программах кафедры, а также позволяет повысить качество знаний обучающихся, интерес к изучению английского языка. Данная программа позволяет сформировать в процессе обучения в образовательных организациях высшего образования технического профиля конкурентоспособного специалиста технического профиля благодаря знаниям, закладываемым в процессе изучения английского языка.

В первую очередь данная программа поможет выровнять начальный (базовый) уровень владения английским языком, что позволит в будущем обучающимся стать конкурентоспособными специалистами, которые приобретут способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору путей её достижения; способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность; способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; способность критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков; способность осознавать социальную значимость будущей профессии, высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; способность использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы; научатся владеть английским языком как средством делового общения; приобретут способность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия; способностью понимать и анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы; приобретут способность изучать и использовать специальную литературу и другую научно-техническую информацию, отражающую достижения отечественной и зарубежной науки и техники в области радиотехники; приобретут способность организовывать работу коллектива исполнителей, принимать исполнительские решения, находить оптимальные организационные решения.

Литература:

1. Андронкина Н. М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб., 2001. С. 150-160.
2. Гордиенко Т.П., Мезенцева А.И. Учебно-методическое обеспечение дисциплины «Иностранный язык» для обучающихся технических специальностей. Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Выпуск 57. Часть 1. Ялта. 2017 г. С. 62-68.
3. Гуль Н. В. Подготовка студентов к чтению неадаптированной литературы // Лингводидактические проблемы обучения иностранному языку. СПб., 2001. С. 151-155.
4. Каганов, А. Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента / А. Б. Каганов. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 111 с., с. 16–18
5. Мезенцева А.И. Методическое обеспечение обучения иностранному языку студентов технических специальностей в программных документах вуза / Инновации. Наука. Образование. 2016. № 3 (2). С. 4.
6. Рыбина О.С. Создание учебно-методического комплекса по английскому языку в условиях внедрения ФГОС [Электронный ресурс] URL: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/09/29/sozдание-umk-po-inostrannomu-yazyku-v-usloviyakh>
7. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты [Электронный ресурс] URL: <http://standart.edu.ru/>

Педагогика

УДК 371.02:378

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

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ»

Аннотация. В данной статье раскрывается понятие «преемственность», как связь между этапами и ступенями поступательного развития с точки зрения философской, психологической и педагогической науки; проанализированы основные подходы к изучению преемственности как общепедагогической категории; выделены существенные признаки данного понятия; рассмотрены основные направления и формы преемственности между средним профессиональным и высшим образованием.

Ключевые слова: преемственность, взаимосвязь, диалектическое развитие, система профессионального образования.

Annotation. In this article, the concept of "continuity" is revealed, as a link between stages and stages of progressive development from the point of view of philosophical, psychological and pedagogical science; The main approaches to the study of continuity as a general pedagogical category are analyzed; significant features of this concept are identified; the main directions and forms of continuity between secondary vocational and higher education are examined.

Keywords: continuity, interrelation, dialectical development, vocational education system.

Введение. Анализ современного этапа развития профессионального образования в республике Крым свидетельствует о произошедших в ней позитивных переменах: разработаны новые образовательные стандарты для всех уровней профессионального образования, обновляется учебно-лабораторное оборудование, реализуются инновационные программы развития образовательных организаций и т.д. Несмотря на положительные изменения, система профессионального образования остается недостаточно вариативной и мобильной. Между учебными заведениями среднего профессионального образования и высшими учебными заведениями не реализуется принцип преемственности, обеспечивающий непрерывную профессиональную подготовку, создание и распространение в профессиональном образовании структурных и технологических инноваций, поддержание в будущем специалисте профессиональной мобильности и готовности продолжать образование на более высоком уровне.

Можно констатировать, что в ведущих документах модернизации образования России, например таких как Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы, Федеральный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций», рассчитанный на 2018-2025 годы, речь идет о реализации проектно-ориентированных образовательных программ различного профиля, о необходимости установления преемственных связей между подготовкой специалиста в системе среднего профессионального и высшего образования, о поддержке профессионального роста педагогических кадров для колледжей и вузов.

В связи с вышеизложенным, становится актуальным раскрытие понятия «преемственность», что и является целью данной статьи. Понятие «преемственность» является предметом изучения различных наук – философии, психологии, социологии, педагогики, управления и других, при этом в каждой области данное понятие отличается по своему содержанию в зависимости от исследуемого аспекта.

Впервые преемственность как основу диалектического развития в своих трудах рассматривал Гегель, подчеркивая объективное существование и необходимость преемственности в процессе развития. По его мнению, преемственность является связующим звеном между различными этапами или ступенями развития, сущность которой заключается в сохранении тех или иных элементов целого, его характеристик при переходе к новому состоянию. Гегель утверждал, что без преемственности в любом процессе нельзя зафиксировать развитие, так как отсутствуют закономерные и наследственные связи, направленность, необратимость и сохранение достигнутых прогрессивных результатов [7, с. 252]. Таким образом, преемственность является категорией, которая характеризует поступательный характер развития и является основой непрерывности всего материального в мире. Гносеология различных форм движения материи свидетельствует о том, что каждая высшая форма основывается на более низких, но не уничтожает их, а наоборот, вбирает в себя и подчиняет себе. Рассматривая понятие преемственности по аналогии, мы видим, что преемственность не является случайной характеристикой процесса развития, а является закономерным явлением, которое

обеспечивает поступательный характер развития. В научной литературе показано, что механизмы преемственности работают в философском, педагогическом, психологическом, социальном, культурном и других аспектах. В онтологии преемственность трактуется как связь между различными этапами, ступенями или циклами развития, когда сохраняются отдельные элементы целого при переходе на новый этап, стадию, ступень развития. В связи с этим преемственность можно рассматривать как сложное, многокомпонентное образование: как условие, фактор, средство, способ действия в процессах совершенствования, реформирования, модернизации и т.д.

Изложение основного материала статьи. Анализ философской литературы по проблеме преемственности дает возможность выделить несколько подходов к пониманию и определению данной категории: - преемственность как исторический процесс, который проявляется в онтогенетическом развитии культур, в изменении социальных приоритетов и традиций, в передаче социального опыта поколениями (Гегель); - преемственность как взаимодействие «Человек – Вселенная» в контексте развития культуры человечества (Н. Бердяев, Г. Сковорода); - преемственность как основной аспект закона отрицания и его диалектической связи с другими законами (Е. Баллер, В. Дмитриев); - преемственность как интегративное качество (В. Афанасьев, Б. Гершуцкий). Большой энциклопедический словарь трактует преемственность как «связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе, познании, когда новое, заменяя уже известное, сохраняет в себе некоторые его элементы» [6, с. 954].

Современная философия в широком смысле понимает под преемственностью связь между новым и уже известным в процессе развития, когда сохраняется и развивается в дальнейшем то прогрессивное, рациональное, что было достигнуто на предыдущих ступенях, без которого невозможно движения вперед ни в бытии, ни в познании. Таким образом, философское понимание понятия «преемственность» дает возможность научно обосновать организацию и педагогическое управление обеспечением преемственности среднего профессионального и высшего образования в его целях, содержании учебно-воспитательного процесса, управлении, организации образовательной среды, мониторинга и оценке качества образования. В основе изучения психолого-педагогического аспекта преемственности лежит учение И. Павлова о высшей нервной деятельности как вновь образованные временные связи (условный рефлекс), которые неизбежно включаются в сложившуюся ранее систему временных связей. Выдвинутое ученым положение «Для того, чтобы оценить новое, необходимо понять и оценить уже известное» [2, с. 138] вполне можно отнести к современной системе образования. Изменения условий жизни, воспитания, обучения, развития, общественных отношений человека и т.д. постоянно усложняют и перестраивают эту систему с помощью временных связей. Исследование психолого-педагогических представлений о проблеме преемственности имеет значительную историю. Принцип преемственности процесса обучения и воспитания изучали Я.А. Коменский, Й. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и др. Так, Я.А. Коменский, раскрывая общепедагогические аспекты преемственности в обучении, утверждал, что вся совокупность учебных занятий должна быть разделена на классы так, чтобы предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь; все должно быть в неразрывной последовательности, сегодняшнее должно закреплять вчерашнее и прокладывать путь завтрашнему [1, с. 120-121].

Взгляды Ж.-Ж. Руссо на природосообразность воспитания также связаны с диалектичностью. Он считал, что каждая возрастная ступень развития ребенка должна быть тесно связана с предыдущей, только хорошо зная особенности каждой ступени, можно развивать и совершенствовать индивидуальные особенности ребенка [1, с. 48-49]. В педагогике, как и в философии также сложились разные подходы к пониманию преемственности. Так, рассматривая преемственность в обучении А. Кьюверялг, Я. Умборг, В. Ревтович считали ее методологическим принципом, Д. Ситдикова, С. Годник, Ю. Кустов – общепедагогической закономерностью, А. Сманцер, А. Кухта, М. Махмутов – дидактическим принципом. Преемственность в обучении понимается как обеспечение взаимосвязи между различными аспектами учебной деятельности в содержательном и операционном аспекте. В связи с этим одним из условий преемственности между различными ступенями обучения (средним профессиональным и высшим образованием) соответствующее построение учебных планов, программ, выбор содержания учебников и учебных пособий, в которых отражается последовательность и системность учебного материала, создаются условия для углубления и расширения знаний, включение их в новые связи. Важной закономерностью преемственности технологического аспекта учебного процесса является то, как обучающиеся овладели учебными действиями в колледже и как они их могут применить в новых условиях, обучаясь в вузе. То есть успешность усвоения новых знаний зависит от степени осознанности ранее изученных связей и усвоенных способов учебных действий. Преемственность предполагает не только определенную последовательность в овладении учебным материалом, но и связь между методами, технологиями обучения на разных ступенях образования.

Психологический аспект преемственности рассматривали Б. Ананьев, Л. Венгер, А. Запорожец, Г. Костюк, Е. Аркин и др. Психологами доказано, что преемственность должна обеспечиваться путем совершенствования форм и методов учебно-воспитательной работы с учетом общих возрастных и индивидуальных особенностей детей, то есть развитие познавательной и личностной сферы детей носят характер преемственности и необратимости. Так Г. Люблинская понимала категорию преемственности, как определенный тип связей между теми задачами, содержанием, методами, над которыми работают педагоги на смежных ступенях единого процесса воспитания детей [5, с. 3-24].

М. Поддьяков, Л. Венгер считали, что для полной реализации преемственности необходимы связи между внешними условиями и внутренними механизмами мышления, ребенок не может овладеть новыми перцептивными и умственными действиями без использования тех средств, которые у него сформировались на предыдущем этапе развития. Проблема преемственности между ступенями образования является очень актуальной. Содержание каждого образовательного звена разворачивается поэтапно – начальная, основная, старшая, профильная, средняя профессиональная, высшая школа. Следовательно, может быть нарушена целостность образовательного процесса на каждом из этих этапов без решения проблемы преемственности в целях, в выборе содержания, форм, методов, средств, технологий образовательного процесса.

Ученые указывают на связь между проблемой преемственности между ступенями образования и проблемой преемственности в становлении личности. Так, в практике педагогической деятельности мы наблюдаем, как при переходе от одной ступени к другой совершенствуются психологические механизмы психики, типологические свойства личности приобретают ярко выраженную индивидуальность, формируется индивидуальный стиль деятельности. То есть преемственность становления личности проявляется в

динамике развития личности, а именно: изменении свойств, качеств обучающихся в процессе учебно-познавательной деятельности. В педагогической литературе рассматриваются общие подходы к организации и управлению обеспечением преемственности. Существует устоявшееся мнение, что преемственность обеспечивается реализацией общих подходов к организации работы, в действиях, выполняемых участниками педагогического процесса в ходе проведения совместных мероприятий и управления ими. Считаем важным подчеркнуть, что для успешного управления обеспечением преемственности между средним профессиональным и высшим образованием обучающиеся, преподаватели, руководители среднего профессионального заведения и вуза должны воспринимать и осознавать новую управленческую парадигму, определять пути ее реализации. К сожалению, многие из них, как показывает практический опыт работы в этих учебных заведениях, понимают преемственность поверхностно, ограничивая ее общепринятыми организационными формами. Преемственность является необходимым условием функционирования любой образовательной системы.

Нарушение преемственности в учебно-воспитательном процессе приводит к снижению его эффективности. Е. Баллер, Ю. Кустов указывали, что преемственность – это связь между различными этапами и ступенями обучения, познания и развития, а сущность ее заключается в сохранении тех или иных элементов целого как системы. Следует отметить большой вклад современных российских и зарубежных ученых по обоснованию методологических основ преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования. Так, работы Б. Гершунского, Э. Габдулиной, П. Новикова, Ю. Черникова направлены на изучение принципов непрерывного профессионального образования; в работах В. Демина, С. Наумова, П. Осипова, А. Головиной рассматриваются вопросы регионализации системы профессионального образования; в исследованиях В. Зинченко, В. Краевского, Н. Литвинова и др. изучаются проблемы функционирования образовательных систем и образовательных сред; работы С. Кравцова, В. Просвиркина направлены на исследование технологий преемственности в системе непрерывного образования и т.д. Для нашего исследования представляет интерес работа В. Кожевникова, который изучал теоретические принципы преемственности профильной общеобразовательной школы и высшего учебного заведения, разработал технологическую модель преемственности данных учебных заведений, обосновал особенности мониторинга, диагностирования и методов оценивания результатов деятельности субъектов образовательного процесса. Анализируя категорию преемственности, ученый выделил в исследуемом феномене единство общего, особенного и единичного с точки зрения философского (понимание преемственности как закона природосообразности), социального (как механизм социального развития) и психолого-педагогического (как подход, принцип, способ реализации) аспектов [3].

Многоплановость и сложность исследуемого феномена дает возможность констатировать, что в научной литературе понятие «преемственность» трактуется по-разному, однако анализ данного понятия дает нам возможность выделить его существенные признаки, характерные для системы образования: установление связей между предшествующим и новым; аккумуляция прогрессивных элементов предшествующего в новых условиях; соблюдение последовательности и системности; связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательного процесса; ориентация на требования в следующем этапе; учет качественных изменений в личности обучающихся; обеспечение внутрипредметных связей и связей между этапами обучения; связь организационно-методического обеспечения этапов образования; развитие новой педагогической системы.

Следовательно, можно утверждать, что в педагогической теории преемственность можно рассматривать как общепедагогическую категорию, которая направлена на обеспечение согласованности, взаимосвязи и развития смежных ступеней и этапов образовательного процесса. В связи с этим преемственность среднего профессионального и высшего образования должна реализовываться в целях и задачах, содержании образования, формах организации и методах преподавания, путем самоорганизации деятельности всех субъектов образовательного процесса на каждом этапе социализации, обучения, воспитания и развития личности обучающихся. Таким образом, сущность и содержание преемственности как педагогической категории должны проявляться в реализации всеми субъектами колледжа и высшего учебного заведения принципов, закономерностей и наследственных связей с целью динамичного, перспективного и эффективного развития образовательного процесса. Считаем необходимым подчеркнуть, что вопрос преемственности в системе образования не является новым. В то же время, анализ философской и психолого-педагогической литературы показал, что еще не обоснован целостный подход к рассмотрению преемственности как многоаспектного явления, обеспечивающего связь между средним профессиональным и высшим образованием.

Выводы. Подводя итог, мы можем констатировать, что приведенные выше взгляды философов, психологов, педагогов на понимание проблемы преемственности подтверждают ее многоплановость и сложность, а также открывают новые возможности в обосновании научно-методических и организационно-дидактических принципов обеспечения преемственности между смежными ступенями образовательного процесса – среднего профессионального и высшего образования.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. История и теория педагогики. Очерки: учебн. пособие для вузов / Б.М. Бим-Бад. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Издательство ЮРАЙТ, 2018. – 274 с.
2. Коджаспирова Г.М. Общие основы педагогики / Г.М. Коджаспирова. – М.: Изд-во МГПУ, 2015. – 151 с.
3. Кожевников В.М. Организационно-дидактические основы обеспечения преемственности профильной школы и высшего учебного заведения / В.М. Кожевников. Дис... докт. пед. наук, 13.00.01 Общая педагогика и история педагогики. – Луганск, 2012. – 460 с.
4. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. // Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
5. Люблинская А.А. О преемственности учебной работы в школе / А.А. Люблинская // Преемственность в процессе обучения в школе. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1969. – С. 3-24.
6. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. / А. М. Прохоров. 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Издательство «Норинт», 2004. - 1456 с.
7. Спиркин А.Г. Основы философии. / А.Г. Спиркин. – М.: Издательство ЮРАЙТ, 2016. – 392 с.

УДК 378.22

доцент, кандидат педагогических наук Давкуш Наталия Валериевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ТЕХНОЛОГИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. Автор раскрывает значение прогнозирования в образовательных системах, определяет методы прогнозирования для данных систем. В статье раскрываются основные этапы технологии прогнозирования образовательных ситуаций, каждый из которых имеет свои особенности протекания. Кратко раскрываются особенности осуществления последовательных действий на каждом из обозначенных этапов.

Ключевые слова: прогнозирование, прогноз, методы прогнозирования, образовательная система, мониторинг, мониторинг качества образования.

Annotation. The author reveals the importance of forecasting in educational systems, determines the methods of forecasting for these systems. The article reveals the main stages of the technology of forecasting educational situations, each of which has its own peculiarities of flow. The features of carrying out sequential actions at each of the indicated stages are briefly disclosed.

Keywords: forecasting, forecasting, forecasting methods, educational system, monitoring, quality monitoring of education.

Введение. Сегодня прогнозирование занимает лидирующее место во многих отраслях жизнедеятельности человека. К ним, например, можно отнести: бизнес, демографию, экономику, медицину, управление и менеджмент, педагогику, политику, промышленное производство, социологию, фондовые рынки и т.д.

Необходимость прогнозов разных уровней требуется большому кругу лиц – от школьников до руководителей государств, не говоря уже о потребности организаций и предприятий. Это можно объяснить целым рядом факторов. Назовем лишь важнейшие из них – это рост объемов информационной составляющей общества, рост рисков при принятии управленческих решений, сложность и противоречивость событий современного мира, непостоянство всевозможных жизненных процессов, научно-технический прогресс в целом и многое другое.

Как показал анализ литературных первоисточников, независимо от сферы применения систем прогнозирования, является возможность выделения опорных точек для реализации любого алгоритма [6]. Представим это в некотором обобщенном виде применительно проблемы, которая вынесена в заголовок нашей статьи.

Науке известно более 150 методов прогнозирования. Самыми простыми являются приемы вычисления среднего арифметического, самыми сложными – программно-аппаратные системы принятия управленческих решений. Отметим, что практикой применения трендовых моделей и экспертных оценок сегодня сложно кого-нибудь удивить, зато новые достижения научной мысли на стыке разных наук остаются недостаточно востребованными обществом.

Научные основы проблемы прогнозирования и предсказания исследовались: как отрасль образования (И.В. Бестужев-Лада, А.В. Брушлинский, Б.С. Гершунский, А.Ф. Присяжная, М.Н. Скаткин, Л.А. Ратуш) как компонент педагогической деятельности (В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская) как ключевое условие эффективности педагогической деятельности педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, Е.П. Ильин, С.Н. Лысенкова) [4, с. 98].

В то же время вопрос прогностических разработок в инновационной деятельности исследованы во многих научных работах известных ученых: В.М. Гранатуров, П.Ф. Друкер, Н.А. Казакова, А.В. Козаченко, И.В. Кочура, Л.В. Федулова и др. Зарубежные ученые этой проблеме также уделяли достаточное внимание. Однако их работы посвящены, в основном, обобщенным проблемам прогнозирования инновационных процессов, а такие второстепенные вопросы, как разработка организационных процессов при прогнозировании требуют дальнейшего совершенствования [7, 8].

Также исследование феномена педагогического прогнозирования в рамках субъектно-деятельностной парадигмы, рассматривались в работах Н.А. Глузман. Автор акцентирует внимание на «максимальном включении субъектов в инновационную практическую деятельность, что позволяет им в процессе непосредственного «проживания» в образовательной среде овладеть новыми способами деятельности» [2].

Формулировка цели статьи. Цель нашего исследования – выделение основополагающих этапов технологии прогнозирования образовательных ситуаций.

Изложение основного материала статьи. Прогнозирование в сфере образования и необходимость его совершенствования на основе использования современных средств, в настоящее время получили большую актуальность. Это вызвано тем, что широкое применение получила ситуационная методологии предвидения. Ее центральная идея – это положение о том, что любая социальная структура, в том числе и сфера образования, является открытой. Она приспосабливается к своей постоянно изменяющейся разнообразной внешней и внутренней среде. При этом главные причины того, что происходит внутри такой системы, лежат за ее границами.

В этом смысле решающим для эффективного управления такой системой являются такие понятия, как адаптация и внешняя среда. В свою очередь, сама адаптация может быть двух основных типов: ситуативная адаптация при изменении условий внешней среды, и перспективная, опережающая адаптация, которая базируется на выявлении и заблаговременном учете тенденций изменения внешней среды.

В этом случае управление все в большей мере должно строиться по типу так называемого опережающего управления – proactive management. Впрочем, как было сказано выше, методов опережающего управления существует достаточно большое количество. Все они содержат (в зависимости от задач, которые необходимо решить) разное количество этапов для достижения цели. Анализ показал, что, несмотря на это, есть возможность выделить основные, так называемые базовые этапы. Приведем их как этапы решения задачи построения прогноза. Их совокупность мы назвали технологией [8, 9].

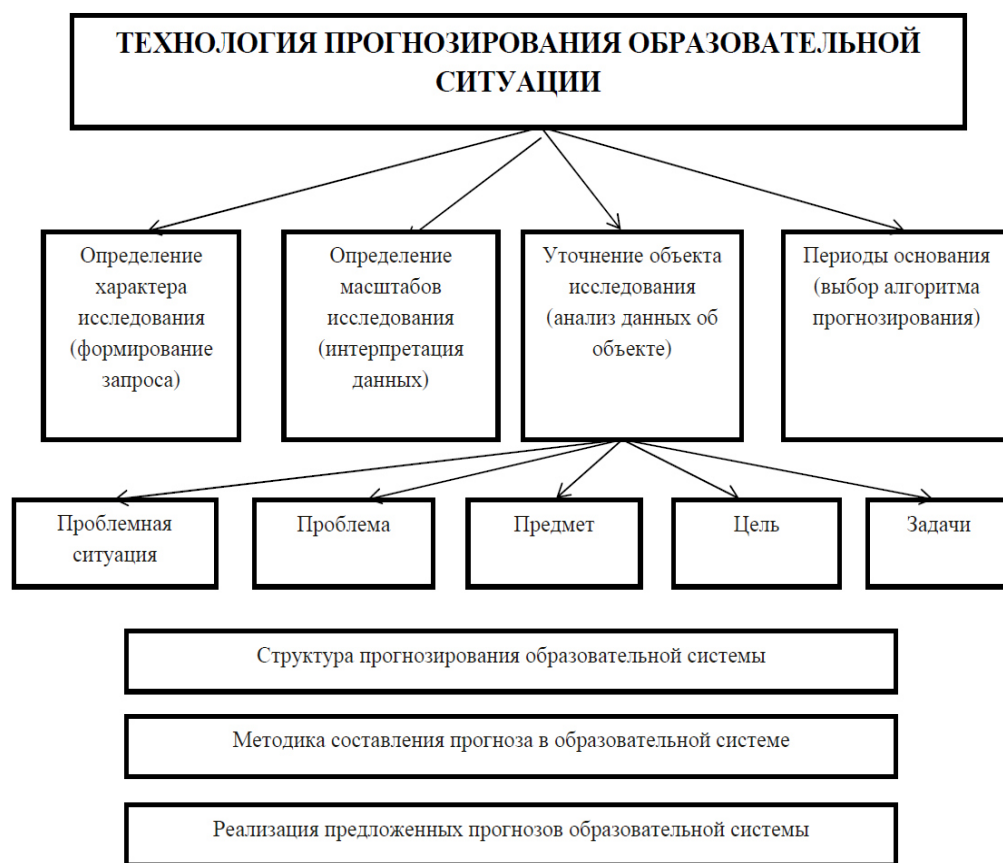


Рисунок 1. Схема технологии прогнозирования образовательной системы

Первый этап, это формирование запроса. Запрос поступает на осуществление прогнозирования, в частности в образовательной системе. Запрос проходит первичную обработку, включая фильтрацию, исправление ошибок, при необходимости – заполнение стандартной формы и т.п. На данной стадии важно оценить значимость составления прогноза, так как система образования как макросистема обладает инерционностью в своем развитии. Происходящие изменения, сдвиги в технологической структуре экономики, смена поколений людей и техники, охватывают несколько десятилетий. Поэтому необходимо видеть горизонт проблемы, для того чтобы оценить сущность и тенденции перемен, выбрать оптимальную траекторию развития для системы образования.

Второй этап – преобразование входных данных по принципам, которые предусмотрены внутрисистемными методами построения системы прогнозирования. Как правило, это интерпретация данных, которые получены из запроса. На этом этапе может предположить формирование дополнительных параметров задачи в виде окончательного ответа, критериев точности и определения типа оценки качества. Кроме того, должна быть обеспечена возможность задания периода прогнозирования и его границ, потому что долгосрочное прогнозирование имеет достаточно большие погрешности в условиях модернизации системы образования, когда резко усиливается хаотичность и неопределенность траекторий динамики.

На третьем этапе предполагается проведение анализа данных. Анализируется вся начальная информация с целью отбора важнейших данных, которые и будут использоваться при построении прогноза. Указанный этап является важнейшим, так как именно в данный момент производится непосредственный выбор конкретного метода прогнозирования. Данный этап в образовательной системе реализуется через понимание, какое именно направление требует составление детально прогноза на ближайшее будущее. Это может быть: анализ качества образовательной деятельности на уровне школы, района, федерального округа; анализ осуществления управленческой деятельности в рамках одного образовательного учреждения, городских образовательных учреждений и т.д.; анализ использования инновационных технологий в образовательных учреждениях и многое другое.

Четвертый этап предусматривает выбор алгоритма. При этом на основе данных, которые получены на предыдущем этапе, выбирается один или несколько наиболее подходящих алгоритмов, которые могут быть применены для решения конкретной задачи. Они могут базироваться на использовании метода математической статистики, экспертной системы, нечеткой логики и др. Результатом выполнения четвертого этапа является набор данных, которые тут же должны быть преобразованы в нужную форму и предоставлены для соответствующего алгоритма.

Задачей пятого этапа является технология применения алгоритма и построение прогноза. Логично, что результатом этапа является построение прогноза. Впрочем, если на предыдущем этапе был выбран достаточно прогрессивный алгоритм, то может быть возможным вариант, когда в результате строится несколько альтернативных прогнозов, которые учитывают различные аспекты изменений, как во внешней среде образовательной системы, так и во внутренней. Из них можно выбрать наиболее точный и окончательный, который будет соответствовать установленным критериям. При этом необходимо отметить,

что в «процессе реализации прогноза в образовательной системе каждый руководитель должен понимать, что возможны изменения в системе, которые ранее не были заложены в первоначальный прогноз» [3, с. 58].

Шестой этап является целесообразным в том случае, когда на предварительном этапе было сформировано несколько прогнозов. В таком случае смыслом шестого этапа является композиция прогнозов. Эта ситуация может возникнуть не только тогда, когда выбранный алгоритм дал несколько решений, но и в случае, когда применялись различные алгоритмы прогнозирования. Поэтому, на шестом этапе итоговый прогноз может быть получен или путем выбора алгоритма прогноза, который дает лучшую точность, или путем композиции результатов всех прогнозов. Как показал анализ литературных источников, именно композиции дают наилучший результат в связи с тем, что в этом случае погрешности различных методов компенсируют друг друга.

Оценка качества результатов прогнозирования проводится на седьмом этапе. Выделяют только два метода оценки качества и точности для систем построения прогнозов: прогнозирование на основе прошлых периодов времени и опытная реализация. Также в нашем исследовании необходимо сделать акцент на том, что основным методом оценки качества в образовательной системе является мониторинг, который имеет специфический объект изучения – это система образования и ее отдельные элементы (обучающийся, педагог, цели и содержание образования, организационные формы и др.) [5, с. 33].

Н.Н. Колосова в своем исследовании отмечает, что «мониторинг качества образования в образовательной организации предполагает несколько важнейших направлений: 1) анализ условий, ресурсов, обеспечивающих качество образовательного процесса; 2) отслеживание качества образовательного процесса; 3) оценку качества результатов деятельности образовательной организации [5, с. 35].

Поэтому, помимо основного прогноза, обязательным требованием является построение «тестового прогноза», который может быть основан даже не на всех имеющихся данных, а на так называемой обучающей выборке, из которой исключены несколько последних компонентов. Этот метод известен как метод тестовой выборки. Согласно ему система прогнозирования как бы «не имеет представления» о существовании указанных последних и наиболее свежих данных. С ее помощью для «тестового прогноза» рассчитываются значения, которые соответствуют интервалам времени, согласно определения тестовой выборки, оценивается качество прогноза на основе разницы между фактическими и прогнозными значениями показателя. Далее в прогностической системе предусматривается два возможных варианта работы.

Первый: если «тестовый прогноз» удовлетворяет критериям качества, то есть если данные, полученные «тестовым прогнозом», являются достаточно близкими к тестовой выборке, то образовательная система принимает тот факт, что и полученные данные основного прогноза будут удовлетворять требованиям точности. В этом случае результат основного прогноза передается далее для непосредственной реализации прогноза в образовательной среде.

Второй вариант: когда требования к качественным показателям относительно результатов «тестового прогноза» не достигнуты, тогда основной прогноз считается неточным. При этом все данные вместе с информацией о том, что выбранный алгоритм дал неточное решение, вновь поступают на этап анализа данных.

Таким образом, обязательным является ведение учета погрешностей и ошибок прогнозирования в любой системе, но на наш взгляд особое внимание необходимо уделять данному процессу в образовательных системах, для того чтобы своевременно вносить корректировки в прогнозный фон, и учитывать их при дальнейших разработках прогнозов.

На последнем, восьмом этапе, предполагается формирование ответов. При этом данные, полученные на предыдущих этапах, и результаты итогового прогноза поступают до последнего этапа, где на их основе, после интерпретации запроса, формируется ответ.

Как видно из изложенного, приведённые трактовки процесса прогнозирования, не противоречат тем положениям, которые изложены в литературе [1]. Поэтому мы можем их считать достаточно адекватными, такими, которые являются универсальными как при использовании в обычных системах прогнозирования, так и в системах, основанных на построении алгоритмов. По своей роли в управлении, по своеобразности содержания и по общности форм и методов реализации определенных этапов в прогнозировании, суть их остается понятной и обеспечивает выполнение важнейших его функций. Прогнозирование на их основе остается максимально значимым и может разворачиваться достаточно интенсивно при определении точных его целей.

Выводы. Рассмотренные этапы прогнозирования, которые могут быть реализованы с применением аналитических методов, экспертных систем, методов математической статистики [9], дают возможность независимо от сферы применения систем прогнозирования, получить необходимые данные относительно состояния исследуемой системы. Поэтому, в ситуационную методологию прогнозирования можно внести пункт о том, что она может содержать приведённые этапы, которые не противоречат общепринятым представлениям.

Литература:

1. Акаев, А.А. Моделирование и прогнозирование глобального, регионального и национального развития / А.А. Акаев, А.В. Коротаев, Г.Г. Малинецкий. – М.: Книжный дом Либроком, 2012. – 488 с.
2. Глузман Н.А. Прогностическая модель личностно-профессионального маршрута будущего учителя / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (Ялта). – 2015. – № 48-1. – С. 71-81.
3. Давкуш Н.В. Особенности формирования прогностической компетентности у будущих воспитателей дошкольных учреждений / Н.В. Давкуш // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – Том 1 (67). – 2015. – № 3. – С. 57-65.
4. Давкуш Н.В. Реализация курса «Прогнозирование в сфере дошкольного образования» в условиях высшего учебного заведения / Н.В. Давкуш // Международный научно-исследовательский журнал. – № 11 (65). – Часть 2. – С. 98-102.
5. Колосова Н.Н. Мониторинг как научный метод изучения качества образования / Н.Н. Колосова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – Том 1 (68). – 2016. – № 3. – С. 32-36.

6. Ширяев, В.И. Принятие решений: Прогнозирование в глобальных системах / В.И. Ширяев, Е.В. Ширяев. – М.: Книжный дом Либроком, 2013. – 176 с.
7. Alan, L. Forecasting and management of technology / L. Alan, A. Porter, T. Roper, T. Mason, F. Rossini, J. Banks, F. Wiederholt. – Wiley, 2011. – 352 с.
8. Lin, C.-C. Combining forecasts for technology forecasting and decision making [Текст] / C.-C. Lin, Y.-H. Tang, J. Shyu, Y.-M. Li // Journal of Technology Management in China. – 2010. – Vol. 5. – Iss. 1. – pp. 69-83.
9. Udwadia, F. Management situations and the engineering mindset [Текст] / F. Udwadia // Technological Forecasting and Social Change. – 1986. – Vol. 29. – Iss. 4. – P.p. 387-397.

Педагогика

УДК: 37.01:101.3«18»

кандидат педагогических наук, доцент Долецкая Светлана Валентиновна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ФИЛОСОФИИ НИКОЛАЯ ФЕДОРОВА

Аннотация. В данной статье приведен анализ педагогических взглядов Николая Федорова. Статья раскрывает актуальные на сегодняшний день идеи философа, основателя русского космизма, в сфере образования. Особое внимание уделено практическим рекомендациям и проектам автора.

Ключевые слова: школа-музей, школа-храм, неродственность, память предков, всеобщее дело.

Annotation. This article analyzes the pedagogical views of Nikolai Fedorov. The article reveals the current ideas of the philosopher, the founder of Russian cosmism, in the sphere of education. Particular attention is paid to the practical recommendations and projects of the author.

Keywords: a school-museum, a school-temple, non – parental, a memory of ancestors, a general case.

Введение. Вся современная система образования РФ приводится в соответствие с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), ориентированных на конкретный уровень образования. Существенным отличием стандартов нового поколения, при всем разнообразии требований, является деятельностный подход, увеличение доли практических занятий, максимальное приближение обучающихся к жизненной практике. Исключительно важной задачей образования является также воспитание гражданина и патриота, которое начинается уже с дошкольного возраста. Обучаемому необходимо дать представление о том, что он часть своей семьи, рода, хранитель и продолжатель традиций, незаменимое звено генеалогического древа. Подобное мироощущение занимает важное место на протяжении всей жизни человека, дает уверенность, чувство защищенности, ответственности за свою семью, народ, родину. Практически все эти положения, актуальные для современной системы образования, были сформулированы в трудах Н. Ф. Федорова, который предельно четко выразил идею целостности мира и обосновал ее при помощи как философских, так и естественно-научных методов.

Формулировка цели статьи. Учение Н. Ф. Федорова весьма необычно, его сложные и противоречивые идеи вызывают живой интерес исследователей. С начала 1980-х гг. в Москве проводится научный семинар по изучению наследия Н. Ф. Федорова, в 1998 г. открылся Музей-библиотека, посвященный жизни, творчеству, судьбе идей философа, который в январе 2018 г. отметил свое 25-летие. К трудам философа постоянно обращаются современные исследователи, среди которых В. А. Кожевников, Б. А. Прокудин, С. Г. Семенова, Л. Н. Шеховская, и др. [1; 2; 3; 7]. В педагогической теории и практике активно используются идеи многих русских мыслителей, таких как Л. Н. Толстого, Н. А. Бердяева, С. И. Гессена, В. И. Вернадского. Не менее интересны и педагогические воззрения Н. Ф. Федорова, которые известны заметно меньше, чем философско-религиозные, но заслуживают при этом самого пристального внимания.

Изложение основного материала статьи. Н. Ф. Федоров (1829–1903) – основоположник русского космизма, философ-самоучка, преподаватель уездных училищ, библиотекарь, «московский Сократ», затронул религиозно-философский аспект единства человека и космоса. Главный труд его – «Философия общего дела», в котором центральной является идея единства человека и мира.

Н. Ф. Федоров пытался осуществить синтез науки, искусства и религии. Философ представлял человека как явление трех сфер: природно-родовой, социальной и космической, но именно родовой сущности человека уделял большее внимание. Н. Ф. Федоров сделал неожиданный вывод о том, что отдельный человек не сможет стать идеальным индивидуально, но лишь в единстве всего человеческого рода, мир уподобил «всечеловеческой семье», связанной общими предками и единым бытием «у нас нет ничего своего, нами произведенного, а все даровое, точнее, долговое; жизнь наша вовсе не наша, она отъемлема, отчуждаема, смертна; мы получили жизнь от своих отцов, кои в таком же долгу у своих родителей, и т. д.; рождение есть передача долга, а не уплата его [6, с. 162].

Единство человечества может быть достигнуто, согласно Н. Ф. Федорову, как нравственными средствами (например, мысленное воскрешение всех умерших), так и физическими (воскрешение с помощью научных средств).

Н. Ф. Федоров рассматривает человека не только в качестве элемента общества в «многовековом единстве», но и как космическое звено. Важнейшим направлением всего творчества философа можно считать проектирование будущего и человека в нем. Н. Ф. Федоров подчеркивал важнейшие компоненты человеческой природы – незавершенность, промежуточность, активно-творческий характер. Он указывал на обязательность победы над временем и «природносмертным» бытием человека. «Господство слепой силы природы над нами, есть следствие тех же пороков – бездействия, розни, порабощения себе подобных вместо объединения в общем деле [6, с. 99]. Н. Ф. Федоров считал, что без боязни смерти, зависимости от природы, от осознания своей слабости человечество наконец-то избавится от зла, станет единым и творческим, так как именно здесь кроется причина соперничества между людьми. «Философия общего дела» содержит фантастический проект «регуляции природы», который должен устранить эти причины и восстановить связь между настоящими, прошлыми и будущими поколениями людей. Н. Ф. Федоров также как перспективную

задачу ставил возрождение памяти обо всех умерших, а будущей целью ему представлялось соединение всех поколений человечества.

Практическую реализацию этого Н. Ф. Федоров видел в деятельности различных образовательных и воспитательных заведений (детских садов, школ, университетов, музеев, библиотек, театров), особенно на начальном этапе «всеобщего дела». В собственной педагогической деятельности он придерживался тех же принципов: начинал изучение с ознакомления с родным краем, родословия, знакомил детей с историей памятников своего края. Воспитание должно быть призвано способствовать «высветлению в сынах образов отцов и предков», которые присутствуют в них, как и вся история мира. Сущность воспитания по Н. Ф. Федорову – «в сознании отцов в себе и себя в них» [5, с. 56].

Воспитание, считал он, должно начинаться у могил предков, с осознания себя не только сыном своих родителей, но и потомком умерших. Философ критиковал патриотическое воспитание своей эпохи как лишенное без этого всякого смысла и серьезности. Он требовал относиться с уважением к народным обычаям, связанным с поминанием умерших, осознавать истинность воззрений, лежащих в основе подобных обычаев: «но недостаточно будет сказать, что должно относиться с уважением к означенным народным обычаям, как относятся ко всему старому, отжившему; мы должны презирать себя, если не отыщем в себе чувства, которым порождены эти обычаи, и во всяком случае мы обязаны понять всю истинность народных воззрений, лежащих в основе этих обычаев» [5, с. 193].

Н. Ф. Федоров настаивал на необходимости внушать воспитуемым мысль о причастности их к прошлому родных мест, без чего «восстановление образов предков» будет невозможным. Поэтому он выступал за увеличение количества часов, отводимых в школах на изучение родного края, отечественной истории, генеалогии семьи. По его мнению, каждому ученику должна быть дана задача найти себя в составляемом им детально генеалогическом описании человечества.

Н. Ф. Федоров также резко критиковал современное ему начальное образование и воспитание младших школьников за излишний рационализм, отрицание отечества [5, с. 355].

В середине 1890-х гг. он одним из первых в истории педагогики предложил создавать школы-музеи, причем музей в его понимании – это полное собрание всех свидетельств прошлого, малейших отпечатков личности ушедших людей на всех их делах, не только героических или выдающихся. Однако школы-музеи не должны ограничиваться лишь собиранием свидетельств прошедшего, но и дополнять их наблюдениями настоящего. Музей тоже активный участник общего дела, главная его функция не в собирании древностей и их хранении, а в активной деятельности по «возвращению жизни останкам отжившего, в восстановлении умерших, по их произведениям, живыми деятелями» [4, с. 377]. Н. Ф. Федоров в своем проекте школы-музея считал необходимым элементом астрономическую обсерваторию, что носит и символическое и практическое значение. Школа-музей, по мнению ученого, «служит для объединения учебного и ученого, т. е. воспитания и знания, это значит, что общее предназначено не только для высших специальных учреждений, но и для всех низших, которые все составляют одно» [4, с. 426].

Также следует отметить, что Н. Ф. Федоров первым выдвигал идею превращения памятных мест в научно-воспитательные музеи. «Превращение кремлей в музеи означает превращение военной деятельности, борьбы с другими народами, в мирную с устранением самых причин и поводов к войнам» [6, с. 185]. Философ считал их священными крепостями, сторожащими могилы предков, национальными святынями, которые могут научить единственно правильному пониманию своего долга перед историей.

У Н. Ф. Федорова были непростыми отношения с православной церковью, догмам которой он невольно противоречил, однако философ высоко оценивал эстетическое и воспитательное значение церковных обрядов и уделял им большое внимание [6, с. 72].

Главным средством достижения идеала «регуляции природы» философ считает образование: общее и обязательное, оно должно способствовать раскрытию способностей и характера, определять каждому его роль, порядок действий, непрерывное участие в процессе преобразования слепой силы природы в управляемую. И, по мнению Ф. Федорова, не школа виновата, если знания, приобретаемые в ней, забываются, оставаясь без употребления, виновата в этом жизнь с ее узкими рамками. Философ убежден, что «не школу нужно ограничивать, а жизнь расширять». Он подмечает определенное противоречие в том, что «жизнь не требует от всех воспитательной способности; но не требуя от каждого умения воспитывать, жизнь, однако, почти всех делает отцами» [4, с. 429].

По мнению философа, главным средством воспитания выступает «восстановление образов отцов». Другими средствами воспитания философ называет Закон Божий, а также литературу и искусство.

Как и многие его современники, в своих педагогических рассуждениях Н. Ф. Федоров настаивал на необходимости включения активного начала человека, его творчества и способностей к анализу, предлагал широко применять в преподавательской деятельности методы исследовательских проектов.

Следует отметить, что Н. Ф. Федоров указывал на наличие глубокого противоречия в современном ему общем образовании между религиозным воспитанием (изучение Закона Божьего) и естественно-научными предметами. Источник этого противоречия философ усматривал в противоположности «светского» «духовному», поскольку мировоззрение естествознания никак не может соответствовать религиозной картине мира. Н. Ф. Федоров разрешал эту проблему через принцип всеединства, характерный для его учения, т. е. полагал возможным установление взаимосвязи между религией и наукой, причем содержание Закона Божьего выступало в качестве конечной цели, идеала и проекта будущего порядка, а наука – средствами, с помощью которых человек овладеет природой. Исходя из этого, Н. Ф. Федоров предлагает идею «школы-храма», которая объединила бы воспитание и знание. Такая школа могла бы действовать в тесной взаимосвязи с другими образовательными, научными и культурными заведениями – библиотеками, театрами, музеями, лабораториями. Иначе говоря, школа вобрала бы в себя все доступные средства воспитания и образования, стала бы единым образовательным комплексом. Но главная ее задача осталась неизменной – обеспечение мыслительного «всеобщего воскрешения», что вполне примиряет духовное и светское, веру и знание.

Еще одной педагогической проблемой, которая волновала, Н. Ф. Федорова как представителя русского космизма, было соотношение индивидуального и коллективного в образовательных идеалах и целях воспитания.

Следует отметить, что философ крайне негативно оценивал современное ему состояние общества – «небратское», «неродственное», понимая под этим правовые, экономические, социально-сословные и

международные отношения. Даже термин «человек» ему казался отвлеченным, отчужденным и горделивым, ему он противопоставил понятие «сын человеческий» как более отражающее родовую сущность человека. Философ считал чувство родства самым естественным и первичным чувством для ребенка. Через определенный промежуток времени неправильное воспитание и жесткая реальность порождают в ребенке всеобщую отчужденность и неродственность. Поэтому Н. Ф. Федоров ставит формирование у воспитуемых чувства родственности и сыновнего долга, а также памяти и любви к отцам и предкам превыше всех задач.

Он фактически не разделяет понятия «воспитание» и «нравственное совершенствование». Совершенствование понимается как победа над пороками не только в самом себе, но и над причинами, их породившими в самой природе. В этом процессе главную роль, по мнению философа, должен сыграть учитель как организатор такой победы. Первичным средством духовно-нравственного совершенствования учителя Н. Ф. Федоров называл, прежде всего, самоанализ, наблюдение над своей личностью, а также над естественными и общественными явлениями. Он установил взаимосвязь между исследовательской и преподавательской деятельностью, не отдавая предпочтения ни одной из них: «если учебные заведения не образуют исследователей, то они не доводят учащихся до зрелости, следовательно, оставляют их недорослями, неспособными продолжать род, т. е. размножать исследователей, учителей; быть же исследователем и не быть в то же время учителем – значит оставаться бесплодным, а быть учителем и не быть исследователем – значит быть недостойным учительства» [4, с. 404].

Целью и смыслом жизни Н. Ф. Федоров считал устранение «неродственности» через «совокупный труд знаний и действий» всего человечества, иначе говоря, не индивидуальная работа над своим самосовершенствованием, а коллективные усилия над совершенствованием всего мира есть путь к спасению человечества: «внесение во всё гармонии, лада, строя должно быть задачей человека» [4, с. 367].

Своим идеалом общественного устройства Н. Ф. Федоров считает «психократию» как всеобщее объединение сынов для воскрешения отцов, что рано или поздно должно привести ко всеобщему объединению народов и поколений, а это, в свою очередь – к «супраморализму», т. е. интеграции разума с памятью и чувствами, синтезу науки и религии.

Философ выделял также особое значение общества в развитии человечества: призывал жить не для себя и даже не для других, а вместе со всеми и для всех. Начать такую принципиально новую организацию общества («коллективно-общинный уклад») Н. Ф. Федоров предложил с образования добровольных формирований («общин»), однако первоосновой в этих общинах он однозначно считал семью, брачную пару.

В таких общинах должна сыграть свою роль и школа: воспитать уважение к историческому прошлому своей родины и подготовить учащегося к изучению истории и географии как составной части Вселенной. Н. Ф. Федоров считал обязательным наличие в каждой школе «музея с вышкой» («обсерваторией»), демонстрирующей живую наглядность космоса, целостность человека со всем мирозданием. Немалую роль в единении всех людей («братотворении») Н. Ф. Федоров отвел живому убеждению.

Выводы. Следует отметить, что Н. Ф. Федоров не создал более или менее законченную педагогическую концепцию, однако отдельные его идеи вышли далеко за рамки его эпохи.

Таким образом, исследование философского наследия Н. Ф. Федорова позволяет выделить педагогических идеи, актуальные для современного образования.

1. Главная педагогическая идея – вовлечение учащегося в «общее дело» по «воскрешению» мертвых под которым философ понимает возвращение памяти о них.

2. Цель воспитания – осознание человеком себя не просто личностью, но и ответственным представителем всех своих бесчисленных предков и будущих потомков, звеном в цепи между прошлым и будущим.

3. Необходимость взаимодействия нравственных и познавательных начал, которые имеют ценность только в совокупности.

4. Обязательное включение исследовательского, активного начала человека, его творчества и способностей к анализу.

5. Создание комплексов школа-музей, школа-храм со всеми доступными средствами воспитания и образования, на основе взаимодействия другими образовательными, научными и культурными заведениями – библиотеками, театрами, музеями, лабораториями.

6. Воспитание на народных традициях, уважение и почитание своей культуры, обязательное для обучающихся, родителей и учителей.

Литература:

1. Кожевников, В. А. Опыт изложения учения Н. Ф. Федорова по изданным и неизданным произведениям, переписке и личным беседам // В. А. Кожевников. – М.: Мысль, 2004. – 575 с.

2. Прокудин, Б. А. Н. Ф. Федоров и идея братства в русской социально-политической мысли / В. А. Прокудин // Вестник Московского государственного областного университета, 2016. – № 3. Режим доступа: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/View/759>.

3. Семенова, С. Г. Философ будущего века: Николай Федоров / Семёнова Светлана. Философ будущего века: Николай Фёдоров. – М.: Пашков дом, 2004. – 584 с.

4. Федоров, Н. Ф. Собрание сочинений: В 4-х тт. / Н. Ф. Федоров / Сост. А. Г. Гачева, С. Г. Семенова. – Т. 2. – М.: Прогресс, 1995. – 518 с.

5. Федоров, Н. Ф. Собрание сочинений: В 4-х тт. / Н. Ф. Федоров / Сост. А. Г. Гачева, С. Г. Семенова. – Т. 1. – М.: Прогресс, 1995. – 518 с.

6. Федоров, Н. Ф. Сочинения / Сост. С. Г. Семенова. – М.: Мысль, 1982. – 711 с.

7. Шеховская, Л. Н. Педагогика и философия: духовно-ментальный диалог [Текст] / Л. Н. Шеховская // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Вып. № 5. – Т. 77. – С. 33-38.

УДК 37.014: 378.17: 372.8

доктор педагогических наук, доцент Ефимова Валентина Михайловна

Таврическая академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ассистент Орехова Лилия Сергеевна

Таврическая академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕРВОЙ ДОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

Аннотация. В статье дан анализ проблем, связанных с особенностями формирования в магистратуре готовности будущих журналистов к действиям в нестандартных ситуациях с учетом требований к оказанию первой допсихологической помощи.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, общекультурные компетенции, будущие журналисты, первая допсихологическая помощь.

Annotation. The paper analyses the problems associated with the specifics of forming future journalists' readiness to act in nonstandard situations in regard to the demands of the first prepsychological aid.

Keywords: professional training, general cultural competencies, future journalists, the first prepsychological aid.

Введение. Динамично изменяющаяся социальная и профессиональная реальность диктует новые требования к подготовке будущих специалистов в магистратуре высших учебных заведений. Особые сложности в данном контексте вызывает формирование общекультурных компетенций как универсальных базовых конструкторов, определяющих успешность личности в быстро меняющемся социуме. Поскольку отбор содержания и принципы включения его в традиционный дисциплинарный формат влияют в конечном итоге на качество подготовки и готовность выпускников к выполнению трудовых функций, актуальным является отражение в структуре формируемой компетенции социокультурных тенденций цивилизационного развития. Востребованность в системе трудовых отношений социально ответственного отношения к человеческому капиталу привела к повсеместному развитию программ и систем непрерывной подготовки в сфере безопасности и здоровья на всех этапах жизненного цикла человека. Однако многие аспекты такой подготовки – от отбора содержания до выбора наиболее эффективных форм и методов обучения – нуждаются в анализе и постоянной коррекции с учетом динамично развивающегося социального и профессионального пространства.

Формулировка цели статьи. Цель: анализ проблемы и методическое обоснование формирования навыков первой допсихологической помощи в системе общекультурных компетенций будущего журналиста.

Изложение основного материала статьи. Среди общекультурных компетенций, которыми должен овладеть выпускник, освоивший программу магистратуры по направлению подготовки 42.04.02 Журналистика, особого внимания заслуживает ОК-2, предполагающая сформированность у будущих специалистов готовности действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения [12].

Одним из актуальных требований к действиям в нестандартных ситуациях является готовность к оказанию первой – доврачебной и допсихологической – помощи пострадавшим. В связи с особенностями профессиональной деятельности журналист может стать свидетелем или участником широкого спектра нестандартных ситуаций – от военных действий до природных катаклизмов и техногенных аварий. Кроме того, сама профессия по своей природе является стрессогенной и не исключает рисков срыва адаптации, негативных эмоциональных реакций. В подобных случаях, а также при возникновении нестандартной или кризисной ситуации индивиду требуется оказание первой помощи, чаще всего – допсихологической.

Понятие первой допсихологической помощи специалисты характеризуют как действия, направленные на уменьшение последствий стресса, облегчение психологического состояния, удовлетворение основных физиологических (сон, еда, безопасная обстановка) и психологических (утешение, предоставление необходимой информации) потребностей [1].

Всемирной организацией здравоохранения первая психологическая помощь определяется как комбинация мер поддержки и практической помощи людям, испытывающим негативные переживания [10]. Оказание данного вида помощи включает в себя: ненастойчивое оказание помощи и поддержки; оценку потребностей потерпевшего; оказание помощи в удовлетворении физических потребностей; способность выслушать без принуждения к разговору; умение утешать и успокаивать; оказание помощи в поддержании связи с близкими родственниками либо службами, способными оказать профессиональную помощь и поддержку [9]. Несвоевременно либо некорректно оказанная психологическая помощь и поддержка качественно влияет на дальнейшее психологическое здоровье человека, способствуя формированию посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) [10]. ПТСР определяется как тяжелое психическое состояние, возникающее в ответ на различные психотравмирующие ситуации (активное или пассивное участие в военных действиях, тяжелая физическая травма, хирургическое вмешательство, различные виды физического и психологического насилия, либо угроза смерти) [15].

Специалисты ВОЗ оказывают всестороннюю поддержку в развитии государственных систем охраны психического здоровья. Как в условиях чрезвычайных ситуаций, так и в повседневной жизни существует потребность в разнообразных формах психологической помощи. Многие страны воспользовались опытом, полученным при чрезвычайных ситуациях, для создания лучших систем охраны психического здоровья [10]. К примеру, доступ к услугам по охране психического здоровья в неспециализированных медицинских учреждениях во многих районах Сирии в 2016 году обеспечен лучше, чем до войны. Во время войны подготовку прошли более 500 работников служб первичной медико-санитарной помощи, которые сегодня

оказывают услуги по охране психического здоровья в медико-санитарных учреждениях первичного звена [11].

В системе МЧС России существует Интернет-служба экстренной психологической помощи [5], разработаны разнообразные учебные и методические материалы для формирования навыков допсихологической помощи [14]. Министерство и ФКУ «Центр экстренной психологической помощи МЧС России» привлекают студентов к ежегодному участию во Всероссийском конкурсе «Человеческий фактор» для обучающихся образовательных организаций. Конкурс проводится для привлечения внимания к проблеме оказания (до прибытия специалистов) первой помощи пострадавшим в экстремальных ситуациях и с целью привлечения учащейся молодежи к продвижению в общество идей культуры безопасности.

Естественно, что при доступности и скорости реагирования соответствующих спасательных служб, психологическая помощь должна оказываться специалистами МЧС. Однако журналисты могут стать свидетелями аварий, катастроф, и, как правило, оказываются раньше всех в эпицентре событий, когда необходимость оказания помощи возникает еще до приезда специальных служб. В связи с этим владение навыками оказания первой допсихологической помощи является актуальным компонентом готовности действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения.

В настоящее время сформулированы основные принципы оказания помощи [7]. Ведущими принципами являются безотлагательность (т.е. помощь должна оказываться как можно быстрее); приближенность к месту событий (помощь должна оказываться в привычной и безопасной обстановке и среди знакомого окружения); ожидание восстановления нормального состояния (в пострадавшем необходимо поддерживать уверенность в скорейшем возвращении к привычному течению жизни); единство и простота психологического воздействия (забота о базовых потребностях человека – безопасности, питании, отдыхе и т.д.) [7]. Однако реализация этих принципов требует сформированности определенных знаний и практических навыков, среди которых наиболее актуальны: владение базовой терминологией, наличие знаний о психическом здоровье и методах его сохранения; умения идентифицировать различные виды реакций на стрессовую ситуацию; навыки по оказанию помощи с учетом типологии реакций; опыт практической деятельности по оказанию допсихологической помощи; ценностного отношения к жизни и здоровью.

Целевой аудиторией такой подготовки являются обучающиеся магистратуры, поскольку именно у данной группы студентов уже сформировались представления о своей дальнейшей профессиональной деятельности, в которых актуализированы знания о психологических особенностях человека и его психическом здоровье. На наш взгляд, особенно важным является формирование практических основ оказания первой допсихологической помощи у магистров, дальнейшая профессиональная деятельность которых тесно связана с межличностным взаимодействием. Навыки допсихологической помощи полезны в предотвращении конфликтов, профилактике эмоционального выгорания, необходимы как практический компонент охраны психического здоровья работающих. Однако формирование у обучающихся, не имеющих психологической подготовки, навыков допсихологической помощи является проблемой, для решения которой требуются соответствующие образовательные технологии и учебно-методические материалы.

Существует ряд проблем, с которыми мы столкнулись в процессе апробации разработанных нами методических материалов. В первую очередь, особое внимание необходимо уделить специфике восприятия современных студентов. В ряде исследований было показано, что активное развитие компьютерных технологий и увеличение потока информации оказало значимое влияние на процесс обработки и запоминания информации обучающимися [4, 6]. Следствием активной компьютеризации окружающей среды стало появление ряда негативных факторов, которые оказывают влияние на процесс обучения студентов [2]. К ним относят сложности в понимании и усвоении больших объемов информации; низкую концентрацию внимания; слабо развитые навыки решения практических и проблемных ситуаций в процессе обучения [3].

Среди причин, качественно влияющих на процесс обучения студентов, специалисты отмечают сложности в когнитивной обработке информации, получаемой извне, а также значительное уменьшение двигательной активности [2]. Так, значительное количество воспринимаемой информации ухудшает способность студентов принимать, перерабатывать и сохранять ее; также вследствие подобного информационного стресса наблюдается нарушение концентрации, распределения и переключения внимания. Все описанные факторы оказывают негативное влияние на последующую социальную адаптацию студентов [13]. Уменьшение двигательной активности студентов приводит к ухудшению адаптационных процессов и ряду психофизиологических дисфункций. Кроме того, некоторыми специалистами предполагается, что ухудшение способности студентов обучаться «...может быть следствием увеличения интенсивности образовательного процесса, ростом стрессовых ситуаций..., ухудшением экологической обстановки, снижением физической активности, нарушением адаптивных процессов» [8].

В данном контексте применение привычного формата – различных компьютерных и интерактивных технологий – позволило нам не только стимулировать интерес к изучаемому материалу, но и повлияло на эффективность формирования практических навыков. Мы рекомендуем при обучении оказанию первой допсихологической помощи использовать различные флеш- и видеоролики, отображающие основные типы реакций на стрессовую (кризисную) ситуацию (как, например, в онлайн курсе «Psychological First Aid» от университета Дж. Хопкинса) [16], графических презентаций, решение студентами проблемных задач, предложенных в видео-формате. С целью формирования у обучающихся личного интереса к исследуемой теме мы считаем целесообразным использование различных тестовых методик (к примеру, «Копинг-тест» Лазаруса). Результаты тестирования анализируются преподавателем с обучающимися в индивидуальном порядке. Полученные показатели позволяют определить степень готовности человека справляться с трудностями как в эпицентре кризисной или нестандартной ситуации, так и с последствиями данных ситуаций. Рефлексивная оценка своих возможностей определяет степень участия и выбор объема допсихологической помощи в нестандартных ситуациях.

Другим препятствующим фактором в освоении общекультурных компетенций в их профессиональном преломлении стали дефицитность представлений студентов о практической трудовой деятельности [4], а в ряде случаев – и полное их отсутствие. Для решения данной проблемы мы применяли технологии контекстного обучения (обсуждение кейсовых случаев, проведение деловых и ролевых игр, проведение дискуссий и «мозгового штурма»). В методическом руководстве ВОЗ по обучению специалистов оказанию первой допсихологической помощи активно используются методы кейса и ролевых игр. При таком подходе

обучающимся презентуют кризисную ситуацию (например, случилась катастрофа природного характера, есть множество потерпевших, которым необходимо оказать допсихологическую помощь), при этом каждому участнику приписывается определенная роль (потерпевший; свидетель, оказывающий помощь; профессиональный психолог и т.д.) [16]. После проигрывания ролей каждый участник кейса отвечает на ряд вопросов, например: «Что вы чувствовали, когда оказывали помощь?», «Считаете ли Вы, что Ваша помощь облегчила состояние потерпевшего?», «Что Вы бы изменили в процессе оказания помощи?», «Какого было играть роль пострадавшего человека?», «Было ли что-то такое в процессе оказания помощи, что не помогло Вам? Что помогающий мог бы сделать еще?» [16]. Наличие подобной обратной связи способствует формированию знаний у участника о корректных и некорректных действиях в процессе оказания первой допсихологической помощи на местах кризисных ситуаций, профессиональной рефлексии, социальной и этической ответственности за принятые решения.

В проведении занятия по формированию навыков оказания допсихологической помощи на этапе разработки и апробации методического сопровождения принимали участия не только будущие журналисты, но и обучающиеся магистратуры ряда гуманитарных направлений подготовки. Студенты не только активно и с интересом принимали участие в работе, но позднее комментировали результаты занятия как такие, что повлияли на их отношение к себе, выбранной профессии, окружающей действительности.

Повышенное внимание к проблемам допсихологической помощи пострадавшим создало возможности для улучшения охраны психического здоровья работающих, формирование культуры психологической безопасности в профессиональной деятельности. На наш взгляд, владение навыками оказания допсихологической помощи определяет культурный и профессиональный уровень выпускника магистратуры и, как следствие, методическое сопровождение формирования навыков оказания допсихологической помощи является актуальной проблемой непрерывного образования в сфере безопасности и здоровья.

Выводы. В последние годы среди компетенций, актуальных для профессиональной деятельности выпускника магистратуры, особое внимание уделяется общекультурным компетенциям, нацеленным на обеспечение конкурентоспособности будущего специалиста, сохранение профессионального здоровья и творческое решение задач в быстро меняющемся социуме.

Владение навыками оказания первой допсихологической помощи является актуальным компонентом готовности к действиям в нестандартных ситуациях, отвечает принципам социальной и этической ответственности будущего специалиста за принятые решения. Понятие первой допсихологической помощи характеризуется как совокупность действий, направленных на уменьшение последствий стресса, облегчение психологического состояния, удовлетворение основных физиологических и психологических потребностей пострадавших.

Всемирной организацией здравоохранения первая допсихологическая помощь определяется как комбинация мер поддержки и практической помощи людям, испытывающим негативные переживания, и рассматривается как важное условие сохранения физического и психического здоровья людей. Актуальность формирования навыков оказания допсихологической помощи отражена в ряде международных и отечественных документов. Эффективность формирования навыков оказания допсихологической помощи у будущих специалистов повышается при практико-ориентированном обучении на основе интерактивных методов.

Литература:

1. Агазаде Н. Первая психологическая помощь в доклинической практике [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2013. – N 2 (19). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 02.02.2018).
2. Булгакова О. С. Особенности психофизиологии в высшей школе / О.С. Булгакова, А.Б. Булгаков // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 3. – С. 29-32.
3. Георгиади А. А. Подготовка будущих учителей филологических специальностей к профессиональной деятельности с применением медиа образовательных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Георгиади Александра Анатольевна; [Место защиты: Крым. гуманит. ун-т]. – Ялта, 2014. – 20 с.
4. Ефимова В. М. К вопросу о современных методах обучения охране труда / В.М.Ефимова, Л.С.Орехова // Международное сотрудничество в образовании: Сборник материалов Четвертой международной научно-практической конференции. – Симферополь: ИП Корниенко А. А., 2017. – С. 67-73.
5. Интернет Интернет-служба экстренной психологической помощи МЧС России [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.psi.mchs.gov.ru/> (дата обращения 29.01.2018)
6. Лумпиева Т. П. Поколение Z: психологические особенности современных студентов [Электронный ресурс] / Т.П. Лумпиева. – URL: <http://ea.donntu.org:8080/handle/123456789/21748> (дата обращения 29.01.2018)
7. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 960 с.
8. Манюхин А. И. Влияние образовательного процесса на состояние здоровья учащихся / А.И. Манюхин, И.Г. Кретова, Н.Б. Серебрякова, М.Е. Русанова // Вестник СамГУ: Естественно-научная серия. – 2007. – № 8 (58). – С. 153-160.
9. Первая психологическая помощь: руководство для работников на местах / ВОЗ, War Trauma Foundation and World Vision International. – 2014 – 76 с. // URL: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44615/45/9789244548202_rus.pdf?ua=1 (дата обращения 04.02.2018)
10. Психическое здоровье: Информационный бюллетень ВОЗ. Апрель 2016 г. // [Электронный ресурс] – URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/ru/> (дата обращения 04.02.2018)
11. Психическое здоровье в чрезвычайных ситуациях: Информационный бюллетень ВОЗ. Март 2017 г. // [Электронный ресурс] – URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs383/ru/> (дата обращения 04.02.2018)
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.04.02 Журналистика (уровень магистратуры) // <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/420402.pdf> (дата обращения 29.01.2018)
13. Чефранова Ж. Ю. Нейрофизиологические особенности старшеклассников с высоким уровнем исследовательской культуры / Ж.Ю. Чефранова, Т.А. Макотрова // Успехи современного естествознания, 2008. – №11. – С.84-86.

14. Экстренная допсихологическая помощь: Практическое пособие // М.: МЧС, 2012. 25 с. http://www.mchs.gov.ru/upload/site1/document_file/i1gc4YohEZ.pdf (дата обращения 04.02.2018)

15. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. – Fifth. – Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. – P. 271–280.

16. Psychological first aid: Facilitator's manual for orienting field workers [электронный ресурс] – URL: <https://ru.coursera.org/learn/psychological-first-aid>

Педагогика

УДК 378.12: 171

кандидат искусствоведения, профессор Журавлева Ольга Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

МОРАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ДУХОВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются методологические, теоретические и практические аспекты моральной культуры педагога как основы духовного потенциала современной высшей школы.

Ключевые слова: моральная культура, нормы, виды, формы и технологии современной педагогической этики.

Annotation. This article examines the methodological, theoretical and practical aspects of the moral culture of the teacher the basis of spiritual potential of the modern higher school.

Keywords: moral culture, norms, types, forms and technologies of modern pedagogical ethics.

Введение. Современный мир переживает острые проблемы своего развития в социально-экономической, политической, а также культурной и морально-духовной сферах. Определяющая роль в их решении принадлежит системе образования, а в ней - педагогу. Не вызывает сомнения, что от его личного участия в судьбах своих воспитанников, в значительной мере зависит моральное здоровье нации, ее прогрессивное продвижение в будущее.

Изучением педагогической этики, как области современной науки, в настоящее время занимаются представители различных областей. Среди крупнейших исследователей необходимо назвать имена философов - Фромма, Э., Франка Л., Библера В., Юнга К., Швейцера А, Лосева А.Ф.; педагогов - Коменского Я.А., Песталоцци. И.Г, Сухомлинского В.А., Макаренко А.С., Гессена Н.О., Леонтьева А.Н., Андреева В.И. и др.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть моральную культуру педагога современной высшей школы как целостную систему личностных и профессиональных качеств, в контексте проблем и технологий современной педагогической этики.

Изложение основного материала статьи. Внимание к педагогической этике как «практической философии» в настоящее время растет во многих государствах и образовательных системах. На рубеже XX – XXI веков были ратифицированы международные программы «Этика в мире», «Этика науки и технологии», вошедшие в программы по социальным и гуманитарным наукам при ЮНЕСКО. На их базе возникла «Международная комиссия по этике научного знания и технологии (COMEST)», цель которой создать базу и понять уровень воспитательного процесса в современном образовании. Так, при поддержке ЮНЕСКО-СЕПЕС и «Ассоциация европейских университетов (European Universities' Association - EUA), в систему высшего образования были введены тренинги по психолого - этическому формированию личности (не менее 2-х часов в неделю), курсы по «Прикладной профессиональной этике», «Этики бизнеса и предпринимательства программы по гражданскому, морально-нравственному, эстетическому и культурному формированию современной студенческой молодежи в рамках общих и прикладных программ по учебно - воспитательной работе в ВУЗе.

Продолжая начатые преобразования в сфере профессиональной этики, в системе российского высшего образования повышению нравственной культуры как одной из ведущих гуманитарных областей воспитания и образования, должно быть уделено особое внимание. Это касается вузов всех профилей, независимо от их конкретной профессиональной ориентации.

Однако, несмотря на возрастающее значения этики как области науки и учебной дисциплины в вузе (в настоящее время хорошим признаком является проведение конференций, круглых столов, семинаров), *современный потенциал педагогической этики* даже в ведущих национальных вузах остается во многом нереализованным. Это касается различных аспектов проблемы, в первую очередь:

- роли, места и значения педагога в интеграционной системе - культура, мораль и образование, как важной части духовного и социального пространства современного общества;
- морально-нравственных взаимоотношений педагога и студента (в аспекте межличностных, групповых и коллективных отношений) в рамках учебно-воспитательного процесса как будущей модели социализации;
- формированию основ корпоративной культуры в рамках университета в целом, как фактора утверждения норм духовной, нравственной и социальной культуры современного открытого демократического общества;
- созданию новых видов, способов, форм и технологий современной педагогической этики.

Педагог своей деятельностью призван гуманизировать внутренний мир молодежи, утверждать идеалы добра, справедливости, чести, достоинства, милосердия и любви. Именно на этих основах межличностные, групповые и социальные отношения приобретают статус моральных, противостоят конфронтации, отчужденности субъектов, и, одновременно с этим, содействуют процессу интеграции, единства и толерантности во взаимоотношениях субъектов общества. Подчеркивая значимость этики в современном мире, приведем пророческие слова К.Юнга: «Как в начале христианской эры, так и сегодня мы снова стоим

перед проблемой общей нравственной отсталости, которая не поспевает за нашим научным, техническим и общественным прогрессом» [6, с.87].

Важнейшей частью духовного и социального пространства современного общества, ее методологическим основанием, является *единство культуры, морали и образования*, и педагог как человек и специалист формирует ее основание, находясь в постоянном поиске. И этот поиск обусловлен не только желанием *самотворчества*, но и *обязанностью*, которая на него возлагает обще-ство: быть носителем высокой моральной культуры. «Твоя моральная культура, - писал В. А. Сухомлинский, - определяется тем, насколько глубоко ты осознаешь для всех людей потребности, насколько сознательно ориентируешься на них в своей личной деятельности. То, что хорошо людям, должно стать твоей моральной склонностью, твоей потребностью, стремлением и желанием. Только при этом условии ты станешь действительно свободным, а следовательно, и счастливым человеком» [5, с. 126]. Как видим, В. А. Сухомлинский связывает моральную культуру педагога не только со способностью, умением возбуждать, духовное начало в душе молодого человека, приучать ее к чувству инди-видуальной и коллективной ответственности, но и с собственным счастьем.

В научной литературе последних лет *моральная культура* характеризуется как «закрепленные в общественном сознании моральные ценности, которые используются на практике большинством людей», «степень усвоения прогрессивных моральных ценностей и овладения навыками их реализации» [2, с. 196]; «все морально позитивное, ценное в жизнедеятельности индивида или социальной общности» [3, с. 167-168]. Приведенные определения (а ими, понятно, не иссякает весь спектр философско-педагогического анализа этого явления) свидетельствуют о многогранности трактовки моральной культуры, ее полиаспектности и внутренней противоречивости.

При изучении *моральной культуры педагога* последнее встает как *интегральное единство*, прежде всего, двух общественных явлений: *культуры и морали*. С одной стороны, она является «культурой в морали», с другой - освещает «моральный аспект (ценность) культуры». Поэтому анализ моральной культуры предусматривает раскрытие глубинных (сущностных) взаимосвязей между культурой и моралью, что, в свою очередь, возможно лишь на основе системного анализа человеческой культуры, сущности и структуры морали, их социальных функций, роли в общественной жизнедеятельности людей.

Речь идет прежде всего о понятие «культура», которое несет чрезвычайно большую нагрузку (ученые находят для него свыше 500 определений) [7, с. 232]. Однако мы сознательно избегаем здесь формальных дефиниций, поскольку это выходило бы за пределы нашего исследования, и сосредоточиваем внимание лишь на наиболее сущностных аспектах этого понятия.

С точки зрения автора к методологическим основанием обозначенной проблемы могут служить взгляды В. С. Библера, который отмечает, что лишь в конце XX - начале XXI столетия стало возможным понять феномен культуры в измерение всеобщности, то есть понять ее в настоящем смысле человеческого бытия. Логическое развитие эта положение находит в трех суждениях В.С.Библера [7, с. 289-290]:

1. Культура является формой цельного бытия, взаимосвязи и диалога культур прошлого, настоящего и будущего.

2. Культура - это форма детерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации ее бытия, сознания, мышления; таким образом, культура - это форма свободного решения и изменения своей судьбы в сознании ее исторической и общей ответственности.

3. Культура - это нахождение и формирования «мира впервые».

Попробуем коротко объяснить содержание этих фундаментальных положений и их значения в определении всеобщей, интегрирующей роли морали в системе культуры.

В основу первого суждения положено понятие *взаимосвязи* через *общение и диалог*. Всеобщая значимость *диалога культур* предусматривает *общение* на уровне *взаимопонимание, равноправия, толерантности, справедливости*. А это, в свою очередь, требует преодоления устаревших национальных антагонизмов, культурно-расовых претензий, проявления полного национального беспристрастия. Незаурядные воспитательные средства нужны для того, чтобы разрушить комплекс подавленного самолюбия, присущий многим «малым» и «средним» нациям. Этот комплекс и в настоящее время достаточно часто мешает «малым» нациям дружественно относиться к своим соседям, возбуждает агрессивные инстинкты и желание достичь собственного величия за счет величия других. Однако это лишь один аспект проблемы. Одновременно с этим, мно-гим нациям нужно преодолеть в себе чувство пренебрежительного отношения к другим народам. Следовательно, как на уровне общества, нации, так и на уровне личности возникает необходимость психолого-этического изменения в восприятии друг друга. Иначе диалог культур не произойдет. В этом отношении, *в развитие и внедрение идеи диалога культур педагогу принадлежит особенное место*. Он повседневно общается с молодежью, формирует их мировоззрение на основе достижений национальной и мировой культуры.

Культура - это форма детерминации - не менее важное концептуальное положение В.Библера, также, на наш взгляд, нуждается в объяснение. Автор подчеркивает, что само понятие детерминации связано с человеческой судьбой. На сознание, волю, чувство человека бесконечным потоком воздействуют многочисленные силы внешней и внутренней детерминации. Это влияние внешней среды, экологического кризиса, экономического, социального, государс-твенного давления, генетической, биологической агрессивности, жестокости, системы образования, «массовой культуры», которые целеустремленно насаждаются, цинично рекламируются и распространяются средствами массовой информации. В конце XX - в начале XXI веков они достигли катастрофичес-ких границ. Особенно остро это воздействует на молодежь, которая через свое психофизиологическое развитие наиболее восприимчивая к разным явле-ниям антикультуры. И здесь роль педагога чрезвычайно велика. Он призван сделать все возможное, чтобы *уменьшить восприимчивость студентов к псевдокультуре, аморальности*.

Одновременно с этим, остается надежда на сохранение *самодетерминации*, нелинейности «саморазвития», какие присущие настоящей культуре. Чем выше уровень самодетерминации культуры человека, тем она более моральна. Творение культуры генетическое и социально-историческое происходит на основе *самостремления, целеустремленной человеческой деятельности*. Человек работает не только «на себя», но и на общество, других людей. Так осуществляется феномен *человеческой самодетерминации*, и возникает широкое обоснование культуры как общего определения всех форм чело-веческого труда, общения, сознания и, в конце концов, мышления [1, с. 305].

Приведем несколько объяснений относительно третьего суждения: *культура - это нахождение «мира впервые»*. Культура своими произведениями позволяет нам как будто впервые рожать мир, бытие предметов, людей, свое собственное бытие из плоскости ценотна, хаоса, цветов, ритмов поэзии, философских начал, мгновения моральной очистки.

В то же время, в произведениях культуры этот впервые создаваемый мир воспринимается в его вечной, независимой от нас абсолютной самобытности. *Это чрезвычайно важное понимание культуры имеет для педагога*, ибо он открывает «мир впервые» не только для себя, но и для своих воспитанников. Следовательно, его ответственность как бы удвоилась. Именно такое понимание «мира впервые» есть, логически высшим основанием и первого (общение на границах культур), и второго (возможность самодерминации) определений культуры.

Как отмечает Библер, каждое из приведенных выше суждений о культуре, есть единым и общим, оно вбирает у себя все «признаки» и «феномены» культуры. Культура целостна и единственна, речь идет лишь о «трех осмыслениях» этой целостной, неделимой культуры в жизни и сознании человека. В этом толкование становится понятным, что предметными основами всех «срезов» и «проекций» идеи культуры выступает сфера неделимых единиц («атомов», «монад») бесконечного культурного бытия [1, с. 290-291].

Содержательную *основу моральной культуры составляют императивы, нормы, идеалы, ценности*, которые характеризуются в философской и этической литературе как сфера (способ) *нормативной регуляции деятельности человека в обществе, особая форма общественного сознания и вид общественных отношений* [3, с. 387]. Главное в морали - ее регулятивная и императивная способность, - как непрерывный процесс приведения в соответствие с действующими в обществе моральными нормами реального поведения личностей, групп и коллективов. Мораль осуществляет регуляцию поведения с помощью общих для этого коллектива фундаментальных представлений о добре и зло, о достойном и недостойном, справедливое и несправедливое, то есть с помощью системы моральных ценностей, которые в течение веков формировались народами и обобщались, оттачивались большими умами человечества. Естественно, моральная регуляция предусматривает наличие идеала, который содержит портрет «лучшего Я»; систему норм, выполнение которых является средством достижения моральной цели, идеала; оценку поведения; специфические формы социального контроля, которые обеспечивают выполнение этих норм. Причем моральные нормы и оценки в процессе практического «выживания» взаимодействуют с другими духовными феноменами, которые также содействуют активному влиянию на поведение людей. Мораль как социальный регулятор, ее отличие от других социальных регуляторов (права, политики, науки и т. др.) также имеет свои специфические формы выражения, возникшие в глубокой древности и отражающие систему отношений «чело-век - человек», «человек - род», «человек - племя», «человек - коллектив» и т. др. Выступив первой формой общественного сознания, мораль регулировала основные сферы человеческой жизнедеятельности: трудовую деятельность, распределение материальных благ, воспитательную деятельность. Уже на ранних стадиях мораль регулировала целеполагающую, ценностно-ориентированную человеческую активность. Обращение к авторитетам предков, ссылка на установившиеся поведенческие образцы («так должно быть тому, что так завещали нам предки», «так всегда было» и т. др.) была достаточной для регуляции поведения, которое не отклоняется от сложившихся стереотипов. И поэтому здесь главенствовал обычай, который - ориентировался на табу (запрещение). Нормы запрещения владели огромной силой, поскольку опирались на жесткие санкции, на грани лишения жизни человека, который нарушил моральное табу.

Таким образом, сферой моральной регуляции является вся совокупность отношений личности и общества. Более того, мораль существует лишь в этих отношениях и через них. И здесь можно подчеркнуть такую особенность морали, как ее побудительный (императивный) характер. Жизнь личности неотделима от моральных требований общества, как и перспектива развития общества неразрывно связанная с активностью людей. Поэтому можно сказать, что моральная регуляция отношений личности и общества является будто внутренним моментом развития этих отношений, что выступает весомым возбуждающим импульсом деятельности личности и общества. объекта моральной регуляции выступает поведение.

Уход в современных условиях от сложившихся моральных законов приводит к непоправимым последствиям. Так, отказ от принципа коллективизма является делом слишком опасным в условиях перехода к рыночным отношениям, когда происходит унижение роли социума в воспитание моральной культуры личности, приоритет нигилистического отношения к самой идее коллективизма, приобретает всплеск агрессии и насилия, в основе которых лежит «зоологической» индивидуализм и эгоизм.

Однако, мораль осуществляет свою регулятивную функцию на основе осознанного и добровольного принятия и соблюдения людьми соответствующих принципов и норм, а также «принудительного» характера силы общественного мнения. Выполнение каждым человеком моральных требований контролируется всеми. Причем авторитет того или другого человека в вопросах морали не связанный с ее должностью, реальной властью или положением в обществе, он является духовной ценностью. Духовный авторитет зависит от того, насколько правильно человек понимает содержание моральных требований и выполняет их. Моральные требования, что относятся к людям, и контроль за их выполнением осуществляется средствами духовного влияния - через чувство долга, чести, ответственности, совести и т. др., которые каждый человек, независимо от должности, должна осознать и сделать мотивами своего поведения, постоянно оценивая эти поступки.

Возможности *морали как способа социальной регуляции* широки и значительны, ее «власть» распространяется на всех членов общества любого социального состояния, занятий, характера, убеждений, уровня знаний. Относительно отдельных членов общества существования и влияние морали объективный: они застают ее из рождения в качестве условия своей социальной жизни. *Моральная регуляция, санкция* как факт действует независимо от того, слышит индивид призыв морали или нет, придерживается ее установок сознательно или стихийно. Выяснение факта распространения власти морали на всех и каждого имеет большое значение для проявления общей закономерности морального способа регуляции поведения людей для осознания роли морали как крепкого рычага функционирования общества.

Следует отметить, что в каждой сфере бытия, в каждом социальном организме общества моральная регуляция оказывается специфически. Для педагога проблема моральной регуляции имеет прежде всего практическое значение. Как руководитель студенческого коллектива педагог сам не только должен быть образцом морального поведения, но и воспитывать моральные качества у учеников, студентов, умело руководить их моральным сознанием.

К инструментам моральной регуляции в условиях педагогической деятельности можно отнести такие элементы, как моральные идеалы, моральные нормы, моральные принципы, общественные взгляды, авторитет, традиции, заповеди, привычки, правила. Рассмотрим отдельные из перечисленных элементов.

Моральные идеалы не несут в себе непосредственно выраженной императивной силы, не относятся к нормативному аспекту и моральному сознанию. С нормами моральный идеал связан лишь идеей обязанности, то есть с идеей доведения существующей нормы до совершенства. Идеалы - это взгляды на будущее, они отражают динамический аспект действительности, потребности в моральном прогрессе. В моральном идеале представленная частичная модель поведения, как это имеет место в моральной норме, а целостный образ личности, ее человечность. Вот почему В. А. Сухомлинский пишет «Я вижу одно из важнейших воспитательных заданий школы в том чтобы утвердить в каждом человеке доброту и сердечность, чуткость ко всему живому, в чем воплощена красота и величие жизни... Не могут быть доступными высокие идеалы бессердечному человеку, не способному к тонким переживаниям» [5, с. 246].

Главным элементом в осуществлении регулятивной функции морали является ее норма. В ней выраженные моральные требования общества, государства, коллектива. Моральные нормы определяют основные моральные обязанности педагога относительно воспитанников. Они охватывают сферу моральной необходимости и, как другие социальные нормы, носят императивный характер. И моральная регуляция педагогической деятельности осуществляется благодаря специфической дифференциации моральных норм на нормы-запрещения, нормы-рамки и нормы-образцы. В такой градации норм содержатся сдерживающие стимулирующие моменты. Например, моральные запрещения являются своеобразным «ограничителем» некоторых моральных проявлений. Они не позволяют педагогу унижать достоинство воспитанника, относиться к нему лишь как к объекту воспитания.

Однако иногда моральные запрещения не осознаются педагогом, не становятся его внутренним убеждением. В таком случае он владеет слабыми моральными «тормозами», А. С. Макаренко, например, любил повторять, что человек без тормоза - испорченная машина, она более подчиненная действию разнообразных недостатков: недобросовестно выполняет свои профессиональные обязанности, нарушает дисциплину, пассивен в общественной жизни и тому подобное.

Нормы-рамки определяют границы допустимого свободного действия педагога. Прежде всего они содержат в себе возбуждающую силу активной деятельности. Если нормы-запрещения выполняют принудительную функцию, то нормы-рамки, как правило, - функцию обязанности. Нормы-рамки преимущественно содержатся в моральных заповедях, кодексах, уставах учебных заведений и тому подобное. Нормы-рамки возникают как проявление социальной потребности относительно упорядоченности поведения людей в разных сферах общественной и личной жизни. Развитие и изменение общественных отношений непременно приводит к существенным изменениям в моральном опыте людей. Он поддается критическому переосмыслению, что пре-допределяет излом старых норм-рамок и замену их новыми, причем не всегда более гуманными и прогрессивными. Особенно это ощутимо в настоящее время, когда коммерциализируется образование, культура, приобретает прагматизм даже педагогическая деятельность учителя.

Нормы-образцы не выполняют принудительной функции, а их возбуждающая сила опирается на авторитет общественной мысли и самосознание, моральный позитивный выбор субъекта моральных отношений. Нормы-образцы выступают как своеобразная модель будущего поведения. Сначала они выступают в форме идеалов, а затем приобретают практический характер. Воплощение нормы-образца в практическую норму поведения становится конечной целью моральной регуляции.

Моральная норма - не единственный элемент реализации регулятивной функции. В единстве с нормой выступают моральные принципы, общественное мнение, авторитет, традиции, обычаи и т. др. Все они в совокупности составляют своеобразную программирующую, мотивирующую и санкционирующую «конструкцию» в механизме моральной регуляции. Моральные требования, которые содержатся в реальных нормах, принципах, традициях, превышают средний уровень моральной практики. «У нас, - писал А. С. Макаренко, - моральные требования к человеку должны быть выше средней степени человеческого поступка. Мораль вообще требует, чтобы поведение равнялось на наиболее совершенное» [4, с. 381].

Из анализа содержания категорий «культура» и «мораль» вытекает вывод о том, что эти понятия являются достаточно однородными, соотносимыми, интегративными. Однако эта соотносительность и интегративность нуждается в отдельном объяснении. Прежде всего это связано с тем, что мораль в культуре, как и в общественной жизни, не имеет своего строго фиксированного положения, она является «срезом» и доказательством всего общественного существования человечества. И в культуре, и в морали общества и личности чрезвычайно важную роль играет общение. Настоящая культура гуманизирует общение людей, открывает новые возможности его совершенствования. Следовательно, понятие, «культура» подчеркивает, усиливает содержательный аспект понятия «мораль» то есть акцентирует внимание на своеобразии моральных ценностей.

Можно сказать, что культура не только освещает роль моральных ценностей для общества, но и возводит ценность на уровень «формы», способа существования. Эти моральные ценности реально функционируют в общении, межличностных и других общественных отношениях. В то же время, будучи неотъемлемой составляющей культуры, мораль активно содействует духовному подъему личности, его культурной деятельности. В этом аспекте мораль - это важный фактор не только развития культуры, но и способ овладения людьми гуманным отношением друг к другу. Именно на это обращал внимание большой гуманист XX века А. Швейцер в своем знаменитом труде «Культура и этика»: «Истинно моральной человек есть лишь тогда, когда она подчиняется внутреннему побуждению помогать любой жизни, которой может помочь, и воздержится под того, чтобы нанести живому любого вреда» [7, с. 307]. Следовательно, воспитывая подрастающее поколение, преподавателю надлежит учитывать моральные традиции, привычки и нормы своих подопечных, но и обладать способностью к саморегуляции и саморазвитию в условиях быстрой смены моральных констант современной культуры.

Выводы. Будущее России во многом зависит от духовно-нравственной культуры ее граждан. В этой связи каждому педагогу всегда следует помнить, что его усилия, направленные на собственное духовно-нравственное саморазвитие, как и усилия, направленные на развитие духовно-нравственной культуры своих учеников - это титанический труд, но это и главное системо-образующее начало в улучшении нашей жизни, а значит, и процветания России.

Литература:

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
2. Гусейнов А. Этика и нравственная культура // Нравственная культура: Сущность. Содержание. Специфика. – Вильнюс., 1998. – С.190-200.
3. Дробницкий О.Г. Мораль //Философско-энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – С. 387.
4. Макаренко А.С. Книга для детей // А.С.Макаренко. Сочинения в 7 т. – Т.4: Книга для родителей. Лекции о воспитании детей. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1957. – С. 379-386.
5. Сухомлинский, В.А. Хрестоматия по этике. – М.: Педагогика, 1990. - 304 с.
6. Юнг, К.Г. Нераскрытая самость / К.Г.Юнг. Избранное – Мн.: Поппури, 1998. С. 66-135.
7. Швейцер, А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973. – 340 с.

Педагогика

УДК 378

доцент, кандидат педагогических наук Зорина Елена Борисовна
Ставропольский государственный аграрный университет (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. В статье обосновывается сущность феномена профессиональная мобильность. Рассматривается генезис становления данного понятия. Подчеркивается диалектика взаимосвязи субъектности и профессиональной мобильности. Теоретически обосновывается компетентностный подход в качестве методологической основы формирования профессиональной мобильности студентов вуза.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, субъектность, парадигма, методологический подход, компетентностный подход.

Annotation. The article substantiates the essence of the phenomenon of professional mobility. The genesis of the formation of this concept is considered. It emphasizes the dialectics of the relationship between subjectivity and professional mobility. The competence approach is theoretically justified as a methodological basis for the formation of professional mobility of university students.

Keywords: professional mobility, sub-theory, paradigm, methodological approach, competence approach.

Введение. Обращение к проблеме формирования профессиональной мобильности у студентов вуза в контексте методологических требований современной образовательной парадигмы требует осуществления феноменологического и категориального анализа понятий «профессиональная мобильность», «образовательная парадигма» и «компетентностный подход».

В ретроспективном контексте становление понятия профессиональной мобильности проходило в рамках научного развития фундаментальной категории «мобильность» [3]. Вопросы собственно профессиональной мобильности в рамках профессиональной педагогики в отечественной науке были актуализированы в 70-е годы XX в. Это понятие в то время трактовалось в качестве готовности и способности работника к экстренной смене трудовых заданий, мест трудовой деятельности и специальностей в рамках единой профессии или отрасли, способности работающего к быстрому освоению новых профессиональных специализаций, рождающихся в условиях технического прогресса. При этом в отечественной науке профессиональная мобильность анализировалось в рамках трудовой мобильности, а в качестве ее основной функции рассматривалось такое распределение профессиональных кадров, которое должно было соответствовать реальным темпам развития производства и его ведущих направлений [7].

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является рассмотрение возможности формирования профессиональной мобильности у студентов вуза в контексте методологических требований современной образовательной парадигмы.

Изложение основного материала статьи. В современной науке трактовки профессиональной мобильности даются в узком профессиональном и широком социальном смыслах слова.

Например, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович актуализируют в основе профессиональной мобильности исключительно обобщенные профессиональные знания, умения и навыки специалиста, необходимые ему для эффективного решения производственных задач [5].

В свою очередь Д. В. Чернилевский, понятийно определяя профессиональную мобильность, считает необходимым структурировать ее не только знаниями, умениями и навыками производственного характера, но и системой знаний, умений и навыков, необходимых специалисту для охраны и укрепления своего психического и физического здоровья, демографического развития, обуславливающих способность работника к сохранению национальных традиций и соответствующей культуры, рациональному использованию природных ресурсов и экологической защите окружающей среды. В подобном определении профессиональная мобильность трактуется в качестве многогранного понятия, интегрирующего в себе разноплановые области человеческого знания и соответствующие максимально обобщенные умения и навыки [12].

Л. А. Амирова дала формулировку базовому пониманию профессиональной мобильности в контексте актуализации определенного способа реагирования специалиста на объективную действительность, обуславливающего его способность к практической реализации конкретной жизненной стратегии поведения и деятельности, определенной жизненной позиции своей личности в аспекте отношений к социокультурному миру и миру профессии, которая представляет собой своеобразный фундамент профессиональной деятельности человека. При этом исследователь трактует понятие профессиональной мобильности в качестве экзистенциальной ориентации личности трудящегося, определяемой как ценностно-смысловой конструкт, создающий в определенный момент профессиональной жизни необходимые формы личностной мобилизации специалиста, адекватные специфическим условиям социокультурной и профессиональной среды. В этом

плане профессиональная мобильность, являющаяся экзистенциальной ориентацией личности работника, при осуществлении соответствующего процесса профессиональной подготовки трансформируется в интегративное личностное качество специалиста, проявляющееся в условиях конкретной профессии и соответствующей деятельности как потенциальная и актуальная мобильность его личности [1].

В свою очередь О. М. Деметьева, осуществив анализ понятий мобильности, социальной мобильности и профессиональной мобильности, обосновала дефиницию «социально-профессиональная мобильность», наделив ее смысловым содержанием, связанным со способностью специалиста к экстренной модификации своей профессиональной деятельности, творческому проявлению в профессии, способностью личности к полноценному удовлетворению своих профессиональных потребностей, ее способностью быстро и эффективно перекалцифицироваться, развивая при этом свой мотивационный, интеллектуальный и волевой потенциалы. Кроме этого, социально-профессиональная мобильность, по мнению исследователя, может пониматься и в качестве перемещения работника в социально-профессиональной структурной среде общества [4]. В целом социально-профессиональная мобильность О.М. Деметьева понимает в виде интегративного свойства личности, позволяющего специалисту в социальной динамике современного мира проявить себя в качестве активного, конкурентоспособного, компетентного профессионала, способного к трудовой самореализации и самоактуализации, а также непрерывному совершенствованию собственной профессиональной деятельности в изменяющихся социально-экономических условиях.

Ю. Ю. Дворецкая рассматривает профессиональную мобильность в виде механизма адаптации специалиста к социальной и профессиональной среде. Такая адаптация обусловлена субъектным становлением человека и характеризуется разными уровнями выраженности, детерминированными способностью специалиста к внутренней активности, самодетерминации, саморегуляции, саморазвитию, самосовершенствованию. В этом плане профессиональная мобильность представляет собой базовый механизм адаптации, позволяющий создавать необходимые социально-психологические условия для управления человеком своими личностными ресурсами как субъекта профессионального поведения и деятельности в разнообразных ситуациях профессионального характера [3, с. 10].

Взаимообусловленность понятий профессиональной мобильности и субъектности личности отмечают многие отечественные исследователи. Например, Т. А. Ольховая профессиональную мобильность характеризует как важный компонент в психолого-педагогическом портрете субъектности студента вуза – будущего специалиста [9]. В свою очередь С. Е. Каплина констатирует: профессиональная мобильность и субъектность являются сложными интегративными характеристиками личности, проявляющимися в ее активном избирательном, инициативно ответственном отношении к самой себе, к своей профессиональной деятельности, к окружающим людям, к природному и социокультурному миру, к жизни в целом. Мобильность и субъектность не просто необходимы для нормального развития человеческой личности, они сами характеризуются непрерывной динамикой, а, следовательно, способностью к развитию и формированию. С. Е. Каплина рассматривает профессиональную мобильность в качестве интегративной характеристики профессиональной готовности специалиста к конструктивной адаптации в специфических производственных условиях, структурированную совокупностью фундаментальных компонентов профессиональной культуры и соответствующей компетентности, обуславливающих способность личности быть конкурентоспособной на рынке труда [6, с. 39].

Близкой точки зрения придерживается и Е. А. Никитина. Давая характеристику явлению профессиональной мобильности, исследователь констатирует, что человек в качестве субъекта деятельности, вступая во взаимодействие с профессиональной действительностью, не только приспосабливается к ней (изменяет личностные смыслы, корректирует свои ценностные ориентации, осуществляет прогнозирование траекторий профессиональной самореализации в новых социальных условиях), но и активно ее трансформирует [8].

Обращаясь к рассмотрению сущностных характеристик явления профессиональной мобильности необходимо обратить внимание на то, что отечественные исследователи актуализируют в ее структуре внутренний и внешний компоненты. Внутренний представлен личностными качествами специалиста, детерминирующими его способность к быстрому и эффективному освоению новых реальностей в профессиональной жизни. В этом плане внутренняя профессиональная мобильность понимается отечественными авторами в качестве совокупности личностных характеристик специфических форм поведения специалиста (творческие устремления, мотивация непрерывного самосовершенствования и самоактуализации, способность к разумному профессиональному риску, проявлению инициативы, предприимчивости в социуме, на своем рабочем месте и т.д.). В свою очередь внешний компонент профессиональной мобильности проявляется в горизонтальных и вертикальных трансформациях позиций специалиста в различных социально-профессиональных общественных структурах. При этом:

- по горизонтальным векторам профессиональная мобильность обусловлена изменениями в профессии, рабочей специализации и виде профессиональных занятий (к горизонтальной мобильности правомерно также отнести и перемещения специалиста по территориальному признаку, т.е. смену места жительства и, соответственно, работы);
- вертикальная профессиональная мобильность обусловлена повышением квалификации и образовательного уровня специалиста [7].

В целом профессиональную мобильность следует рассматривать в качестве одного из высших целевых ориентиров развития личности профессионала, достижение которого в результативном аспекте свидетельствует о высокой социально-профессиональной подготовленности специалиста. Профессиональная мобильность может быть продуктивной, то есть характеризоваться позитивной направленностью только в том случае, если будет подкреплена соответствующей аксиологической основой, коррелироваться с профессиональной компетентностью работника и его личностными смыслами. При этом профессиональная мобильность в субъектном значении предполагает: развитие мотивационной сферы личности специалиста; соответствующую его ориентацию на внутреннюю активность; стремление выстраивать систему собственных отношений с миром; необходимость обладания социокультурными и профессиональными знаниями; понимание закономерностей жизни общества; умение адаптироваться к изменяющимся социальным и профессиональным условиям; готовность к восприятию и переживанию возникающих новых социальных и профессиональных реальностей; готовность специалиста к воздействию на окружающую действительность, к ее сознательному преобразованию [3].

Как уже было отмечено, понятие профессиональной мобильности пересекается с понятием профессиональной компетентности. Связь этих понятий подчеркивает Т.А. Фугелова, рассматривающая проблему формирования профессиональной мобильности у будущих специалистов в контексте методологического значения компетентностного подхода. Исследователь выделила в структуре обозначенной мобильности соответствующие компетенции, обуславливающие готовность личности профессионала выходить за пределы одной группы профессий, адаптируясь к новым специфическим требованиям профессиональной деятельности [11].

Анализ методологического значения компетентностного подхода требует обращения к характеристике современной образовательной парадигмы, так как по мнению отечественных исследователей, существующие сегодня требования к профессиональной подготовке личности специалиста диктуют необходимость существенной трансформации традиционной знаниевой парадигмы профессионального образования, которая в настоящее время является доминирующей. В 90-е годы XX столетия термин «парадигма» окончательно вошел в научный тезаурус и обрел научно-педагогическое смысловое значение. В настоящее время под педагогической (образовательной) парадигмой понимают устоявшуюся, ставшую привычной научную точку зрения, базовый стандарт, подход к решению теоретических и практико-ориентированных образовательных исследовательских задач. Отечественное педагогическое сообщество в настоящий период оперирует разноплановыми парадигмальными образовательными моделями чрезвычайно широкого спектра прочтения. Тем не менее, при очевидной полипарадигмальности отечественной педагогической мысли, необходимо констатировать следующее: все парадигмальные поиски ученых и практиков в сфере образования в той или иной степени ориентированы на обоснование методологии, которая является альтернативной традиционной образовательной модели. Как полагают отечественные исследователи, традиционная знаниево-репродуктивная педагогическая парадигма в должной степени не ориентирована на реализацию личностно развивающей функции образования [2]. Кризис обозначенной парадигмы детерминирован следующими причинами:

- в настоящее время в обществе имеет место существенная трансформация феноменологического значения знания в его соотношении с социальной практикой: самостоятельный поиск и приобретение информации является одной из приоритетных сфер профессиональной деятельности специалиста и важнейшим условием эффективного функционирования современного производства, так как необходимость постоянного обновления знаний обусловлена темпами обновления производственных систем практически во всех сферах социальной деятельности. В этих условиях знаниево ориентированное профессиональное образование теряет всякий смысл. Невероятное количество быстро устаревающей информации нецелесообразно постоянно вносить в содержание образовательных программ;

- в современных социально-экономических условиях необходимость перегружать память студентов знаниями «с запасом» теряет значение, так как есть информационные хранилища другой природы. Необходимо только научить будущего специалиста использовать их в своей профессиональной деятельности. Приоритет субъектности, самостоятельности и инициативы специалиста в современном мире требует необходимости укреплять общекультурный фундамент профессионального образования, развивать готовность студентов вуза к мобилизации своего личностного потенциала в решении разноплановых социально-производственных задач, к разумному преобразованию социокультурной действительности. В настоящее время востребован такой молодой специалист, который не станет ждать инструкций как простой исполнитель, а вступит в профессию с уже сформированным креативным, проектно-конструктивным и духовно-нравственным опытом [2].

В целом в контексте парадигмальной перестройки профессионального образования отечественные исследователи подчеркивают назревшую социальную потребность отказаться от традиционных представлений о профессиональной подготовке как системы трансляции будущим специалистам определенной суммы знаний и формирования у них профессионально ориентированных умений и навыков [2; 9; 13; 14; 15]. В этом контексте обновление современных парадигмальных основ российского профессионального образования предполагает использование компетентностного подхода.

По своему значению, компетентностный подход является методологической альтернативой традиционной знаниевой образовательной парадигме. Так Н. Соснин отмечает: является очевидным, что эффективность профессионального образования в настоящее время нет смысла оценивать только суммой качественных уровней обучения различным дисциплинам. Такая эффективность должна определяться степенью приобщения будущих специалистов к целостной системе их профессиональной деятельности. Понятие компетентности является более широким, чем понятия знания, умения и навыка, оно безусловно интегрирует их в себя, но вне всякого сомнения относится к явлениям иного смыслового порядка, так как включает не только когнитивный и операционально-технологический компоненты, но и мотивационный, этический, социальный и поведенческий [10].

Как полагают В. А. Болотов и В. В. Сериков, компетентностный подход актуализирует развитие способности студентов вуза решать проблемы, возникающие в следующих жизненных ситуациях: 1) в познании и объяснении жизненных и профессионально обусловленных явлений; 2) при овладении современной техникой и технологиями; 3) во взаимоотношениях с другими людьми, при этической оценке собственного поведения; 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи и т.д.; 5) при необходимости разрешать проблемы своего жизненного определения, определения стиля и образа жизни, методов профилактики и разрешения конфликтов [2].

Выводы. В целом в контексте проблемы формирования профессиональной мобильности студентов вуза компетентностный подход позволяет структурировать обозначенную мобильность будущего специалиста в виде целостной совокупности определенных компетенций, которые могут формироваться, актуализироваться и активироваться в учебной деятельности по мере возникновения значимых жизненных и учебно-профессиональных проблем. Компетентностный подход обеспечивает устойчивую взаимообусловленность образования и рынка труда, ориентируя первое на необходимость интеграции в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов практико-ориентированных, жизненно-профессиональных проблем и ситуаций.

Литература:

1. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования. – Автореф. дисс. докт. пед. наук. – Уфа, 2009. – 42 с.

2. Болотов, В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
3. Дворецкая, Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности. Дисс. канд. психол. наук (19.00.01). – Краснодар, 2007. – 169 с.
4. Дементьева, О. М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва, 2009. – 23 с.
5. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. – Минск: БГУ, 1978. – 319 с.
6. Каплина, С. Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Дисс. д-ра пед. наук. – Чебоксары, 2008. – 411 с.
7. Кравченко, А. И. Социология труда в XX веке: историко-критический очерк. – М.: Наука, 1991. – 296 с.
8. Никитина, Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Иркутск, 2007. – 24 с.
9. Николаев М.В., Манькова Н.В. Игровые методы обучения в подготовке студентов экономического вуза: от практики к учебному процессу // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 174-177.
10. Соснин, Н. Компетентностный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С.42-45.
11. Фугелова, Т. А. Профессиональная мобильность выпускника технического вуза и перспективные ориентиры ее развития // Человек и образование – №2 (23), 2010. – С. 45-52.
12. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. Учеб. пособие для вузов. – М.: Юнити, 2002. – 436 с.
13. Чухров А.С. Специфика социальной успешности работников сферы образования // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 392-393. Хизриева А.Р. Факторы адаптированности студентов к образовательной среде // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 29-30.
15. Шибаев В.П. Организация эффективного взаимодействия в образовательного пространства современного вуза // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 363-364.

Педагогика

УДК-377.1

студентка группы 61/2-ДПИ Иващенко Ирина Игоревна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления

учебными заведениями Шушара Татьяна Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

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

ТВОРЧЕСТВО КАК НОВЫЙ ВЕКТОР ЭВОЛЮЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассмотрены и проанализированы методы повышения интеллекта и способности к креативному мышлению посредством изучения творческих дисциплин.

Ключевые слова: педагогика, искусство, музыка, изобразительное искусство, хореография, интеллект, развитие интеллекта.

Annotation. In this article, methods of increasing intellect and ability to creative thinking through studying creative disciplines are examined and analyzed.

Keywords: pedagogy, Art, Music, Art, Choreography, Intelligence, Development of intelligence.

Введение. В условиях сложной геополитической ситуации, в которой сегодня находится Россия, активизация собственного созидательного творчества в самых разных областях становится одной из приоритетных задач страны. Ориентация образования на инновационное развитие, основанное на ответственности процессов освоения новаций, существенно обострило проблему подготовки специалистов, способных творчески подходить к своей профессии.

Формулировка цели статьи. Сегодня, умения адекватно воспринимать сложные ситуации жизни, правильно их оценивать, быстро адаптироваться к новым познавательным ситуациям; целенаправленно перерабатывать имеющуюся информацию, искать и дополнять её недостающей, знать закономерности её оптимального использования, прогнозировать результаты деятельности, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал, приобретают практическую значимость. Это обуславливает актуальность проблемы формирования и развития интеллектуального и творческого потенциала будущих специалистов. В связи с этим, возникает необходимость теоретической разработки проблемы подготовки творческой личности в образовании. Решение этой проблемы требует специальной организации образовательного процесса, особого методологического подхода к содержанию, объёму, методике представления и усвоения учебного материала, формам организации учебных занятий, диагностике знаний и умений, их оценке и самооценке.

Изложение основного материала статьи. По исследованиям ЮНЕСКО уже в следующие 20 лет все университеты на Земле успеют выпустить больше людей, чем за всю историю человечества (да конечно с этим риском и прирост населения планеты) но при этом и эволюция технология растёт - и в зримые 10 ближайших лет специалисты обещают заменить техникой более четверти всех существующих на сегодня профессий. Однако самым востребованным человеческим свойством, на которое все еще не способны машины даже в обозримом будущем, станет творчество. И потому важно принять что уже сегодня очевидна

важность развития творческих способностей в подрастающих поколениях. Творчество, которое будет являть собою сложный вид человеческой деятельности по созданию новых материальных и духовных ценностей [1].

Творчество и инновации. Это те два термина которые являются залогом для эволюции системы обучения. Хотя бы до уровня охвата того же процента населения на том же уровне качества, которую система образования успевала объять до массового внедрения интернета и мобильности доступа любых знаний почти с любой точки земли.

Если анализировать иерархию преподаваемых предметов во всех образовательных организациях мира можно сделать вывод - что куда бы ты не поехал везде главное место занимают математические науки и науки изучающие языки, потом следуют гуманитарные и только после вспоминают об искусстве. А искусство успело уже так же сложить и среди своих специальностей иерархию в которой лидирующее место заняло изобразительное искусство и музыковедение, после них место разделяет между собою театральное искусство и хореография, а прочие вспоминаются крайне редко. Достаточно затруднительным будет и попытка найти такую образовательную систему, где бы та же хореография преподавалась бы на уровне той же математики. Даже в специализированных образовательных организациях. Но если проанализировать человеческую жизнь, то приходим к выводу, что танец для нас бывает так же необходим, как и математика. И на сегодняшний день не так страшно не быть в состоянии посчитать что-то в уме (практически у каждого человека есть с собою смартфон с калькулятором), чем попасть в ситуацию, в которой мы не сможем станцевать. И вряд ли кто-то оказывался в ситуации, в которой он бы искренне не хотел танцевать, чаще всего мы просто боимся. И что более важно «движение - это жизнь!». Люди, которые ведут более активный образ жизни - лучше усваивают информацию и, их мозговая деятельность, тоже становится активной. А малоподвижность и вовсе сокращает срок жизни человека. Так вернемся же к нашей хореографии [2].

Ещё с самой древности любой танец для каждого народа имел практически божественное значение. Он позволял выразить человеку его внутренние чувства и переживания в его телодвижениях. И потому человек начинал познавать самого себя в те самые моменты когда его тело приходило в гармонию с музыкой, и тогда танец переставал быть просто развлечением. Благодаря танцу устанавливается психическое равновесие, приходит спокойствие. Но, важнее всего для нас бы, в процессе обучения танцем на равне с другими дисциплинами, стал бы тот фактор - что обучения им, в свою очередь, обучает нас не просто танцевальным техникам, но и техникам владения своим настроением. Это в первую очередь занятия по развитию эмоций и чувств. Что приводит нас к другому важному аспекту - который тоже следует доказать. Но, это уже сделала за нас Тали Шарот, профессором когнитивной неврологии в отделении экспериментальной психологии в Университетском колледже Лондона. В своих работах и выступлениях - она доказала, что от оптимизма и умения владеть своими эмоциями (что бы не упускать того же здравого оптимизма) в большей степени и зависит наша успешность в чем либо, в том числе и усвоении новых данных. То есть - обучение управления своими эмоциями формирует у нас способность к обучению и повышению его результативности [2].

Развитие творческих способностей приобретает важный аспект в вопросе эволюции, но возникает вопрос: что же происходит с остальными дисциплинами. Их нельзя заменить, время не бесконечно, и миллионы людей твердят что - то, чему их учили в школе, не пригодились им в жизни. Однако, общество требует особый общий кругозор знаний, что бы индивидuum комфортно чувствовал себя в социальной среде обитания. То есть, для того, что бы освободить время для изучения основного базиса главенствующих наук нужно либо ускорить период усвоения информации либо сократить объем изучаемого материала до лишь необходимого в повседневной жизни [3]. Для того что бы ускорить усвоение и запоминание знаний, повысить обучаемость, натренировать и повысить способности и в результате развить интеллект рассмотрим другие творческие направления и их влияние на нас.

Так, учёный пользуясь всевозможными новыми технологиями доказали - что музыка заставляет активироваться ранее мало задействованные участки мозга. Благодаря функциональной магнитно-резонансной томографии и позитронно-эмиссионной томографии неврологи сумели провести наблюдения за мозгом человека который слушает музыку и который играет её. И даже в первом положении мозг человека активизируется, задействуя дополнительные области - что бы сложить в одно ритм и мелодию, что бы сложить цельную картину осознания музыкального произведения от первого звука до последнего [3].

Но более яркий и важный для нас прогресс деятельности мозга неврологи наблюдали у играющего музыканта. Помимо уже указанных усложнений функций восприятия добавляется объемная сложная структура ежесекундной обработки колоссального размера данных. Очень много «входной» информации проникает в головной мозг и взаимодействуя между собою достаточно сложными алгоритмами дает ежесекундные команды нашему телу, используя одновременно достаточно большой объем памяти и механические навыки. Поэтому, во время музицирования одновременно работают все области нашего мозга, из них большую же нагрузку на себя берут те части коры головного мозга, которые отвечают за моторику, зрение и слух.

Что бы развить навыки и укрепить их, нужно научиться относиться к занятиям музыки, как к физическим упражнениям на определенные группы мышц. И это в последствии укрепит функции мозга, что значительно повысит результативность человеческой деятельности во всех сферах [4].

Ведь занятие на музыкальных инструментах требует от человека задействовать два полушария мозга одновременно и это ускоряет и улучшает деятельность мозолистого тела в мозгу, отвечающие за соединение полушарий и передачи между ними информации. И это формирует у человека способность к объединению математической и лингвистической четкости левого полушария с креативными и новыми идеями правого более творческого полушария. Ведь тренируя работу по мосту между двумя полушариями мозговые сигналы начинают передвигаться шустрее и формируя большое разнообразие разветвления путей. Что в результате помогает приобрести навык более эффективно и креативно решать повседневные и даже научные задачи которые ставятся перед каждым из нас ежедневно. А так же формирует организационные способности выстраиваясь на навыке взаимосвязи стратегического планирования с особым вниманием к деталям и не упуская творческого новаторства [5].

Так же игра на инструменте влияет на работу памяти. У людей, которые играют - память работает лучше, они быстрее и эффективнее запоминают и используют информацию из памяти. Это связано с тем, что их мозг оставляет больше «меток» на элементах которые им необходимо запомнить. К таким особенным

меткам учёные отнесли - концептуальные, звуковые, эмоциональные и контекстные «метки». И благодаря этому наш мозг начинает работать как отлаженная поисковая система [5].

Театральное искусство. Эта творческая дисциплина подарила бы не сколько усиление навыков интеллекта, а как раз, не менее важного навыка, грамотного использования этого самого интеллекта. В современном мире достаточно распространенной тенденцией стало то, что побеждает не умнейший, и даже не сильнейший - а уверенный в себе человек. Умение не только грамотно мыслить, но и уметь грамотно продемонстрировать свою эрудицию и точку зрения в любом положении и в любой ситуации. Начиная от простого дружеского диалога, заканчивая стрессовыми ситуациями в дискуссионном споре и публичными выступлениями. Театральное искусство подразумевало бы под собою - образование и развитие многих качеств посредством актерского мастерства, сценической речи и сценической пластики. Совершенно ясно для всех – что, какие-либо действия мы начинаем успешно выполнять, лишь приобретя определенный опыт. Всегда страшно делать что-то первый раз и уж тем более перед публикой. А такая дисциплина развивала бы отсутствие страха перед многими ситуациями разыгрывая более безумные в социальной группе множественно раз. В результате это дало бы нам навыки умения вести успешно любую полемику, не стесняясь и не путаясь в мыслях; правильно поставленной речью и голосом доносить идею в лучшем виде; управлять лучше своими эмоциями и телом как в жизни так и перед зрителями; умение направлять и управлять ,беседу, тонко чувствуя окружающую обстановку [6].

Так же считается, что актерское мастерство так же развивает эмоциональный интеллект. Он отвечает за более глубокое и точно распознавание эмоций других людей, а также формирует осознанность в управлении своими эмоциями. Занятие театральным искусством помогают повысить самооценку, развить лидерские качества или даже просто наладить навыки коммуникации. Доказано что у уверенных в себе людей уровень успешности выше и отношение к жизни более позитивное. Они не боятся рисковать и признавать свои ошибки, что помогает достигнуть благополучного решения встречаемых на их пути задач. Благодаря изучению и заучиванием ролей - так же развивается и укрепляется память и внимание. И в завершение, о театральном искусстве, хотелось бы акцентировать внимание на достаточно большой значимости ораторского искусства. Ораторство выступает не только искусством убеждения и способностью повести за собою людей, но и вдохновить и дать возможность быть услышанным. Из-за развитости закрытого общения с развитием социальных сетей остро стал вопрос о способности молодежи вообще изъясняться. Навык общения атрофируется, но без вербально общения человечество потеряет достаточно много, в том числе атрофией лобной части мозга, которая отвечает за вербальную речь. Необходимое сочетание риторики, различных методик актерской игры и всевозможных психологических приемов - послужит любому человеку развитием речевого аппарата и в последствии хорошими навыками ораторского искусства. На сегодняшний день самым оплачиваемым навыком, помимо инженерии, считается способность договариваться. А следовательно, навык ораторства поможет человеку адаптироваться в социуме и устроится в будущей профессиональной жизни [6].

Так же необходимо рассмотреть столь главенствующие в творческих дисциплинах - изобразительное искусство. Что бы объять значение изобразительного искусства в жизни человека, нужно снова обратиться к работе левого и правого полушария человеческого мозга. В данном направлении самыми актуальными исследованиями, связанными с изобразительным искусством занимается Доктор Роджер Сперри, удостоенный Нобелевской премией. Так как левая часть отвечает за логичность мышления, а правый за креативность мышления при процессе рисования задействуются оба полушария мозга. А если использовать технику рисования обеими руками одновременно - деятельность левого и правого полушария полностью синхронизируются между собою по количеству нагрузки, входной и выходной информации. В Германии проводились исследования, по результатам которых выявили, что при постоянных занятиях изобразительным искусством в возрасте от 60 до 70 лет активно улучшается взаимодействие между полушариями. Что практически полностью сводит на нет возрастные снижения множества процессов мозга. При этом хватало нескольких часов занятий один раз в неделю, что бы уже через 10 недель появились явные изменения, видимые на МРТ. Так же повысилась эмоциональная устойчивость той группы, что занималась практическими техниками изобразительного искусства. В итоге команда учёных пришла к констатации факта что практикующие художественное искусство повышают работу функциональной связности работы левого и правого полушария, положительно влияя не только на мозговую активность но и физиологическое здоровье в общем. В дальнейшем при постоянных занятиях практического характера полушария функционируют с друг другом быстрее и четче [7].

В Японии, в процессе образования, больше других стран уделяется внимание изобразительному искусству. В школах этому предмету уделяют примерно в три раза больше внимания, чем на постсоветском пространстве. Так же практикуются регулярные фестивали скетч-рисования. В эти дни дети только рисуют, причем большая часть этих занятий проходит на открытом воздухе, пленэры в городской среде. Процесс качественного образования полностью зависит от взаимодействия левого и правого полушария. И работая над повышением их быстродействия происходит и улучшения усвояемости знаний [7].

Ученные из Ватерлоо доказали, что рисование обширно и позитивно влияет на развитие памяти человека. Помимо улучшения навыка запоминания и способности быстрее находить нужную информацию в процессе мышления, самым лучшим способом запомнить информацию является изобразить её. Именно рисуя то, что нам нужно запомнить мы одновременно используем такие типы запоминания информации как визуализацию, двигательную память и семантическую память. Именно используя все три типа одновременно наше сознание создает устойчивый ментальный образ изображаемой нами информации крепко закрепляя её в нашей памяти [7].

Выводы. Очевидно, что самым востребованным продуктом человеческого ума является способность придумать что-то новое. Для этого у человечества уже есть необъемное количество знаний и опыта нажитых более чем за двадцать веков. И новому поколению предстоит сложнейшая задача по делегированию старого опыта и знаний в новую форму для дальнейшего развития человечества.

Так как главной задачей в рамках современного технологического прогресса стоит усовершенствование эффективности интеллектуальной работы, то вышеизложенная информация направлена на привлечение внимания к доступности и вариативности способа достижения поставленной цели. Для всей ясно, что дети - это будущее поколение и от их развития зависит и будущее человечества. Вопрос образования стоит так же остро, как и вопрос постоянного самообразования. Нужно успеть давать подрастающему поколению

актуальные знания и навыки, а для охвата их требуется все больше навыков и времени. Единственным возможным решением видится уклон на расширение способностей усвоения человеком знаний. Вопрос будущего всего человечества зависит от интеллектуального развития молодежи который с одной стороны упрощается, а с обратной же усложняется, внедрением доступности интернета и компьютерных технологий. Чрезвычайно важно успеть обратить внимание на необходимость творческого уклона в процессе образования пока сам этот вопрос не стал неконкурентоспособным. Благодаря развитию творческого потенциала - человек, как индивидуум, обретает огромный спектр реализации своей профессиональной сферы, улучшая свою способность к приспособлению, выживанию в современной социальной среде и повышая свою способность к обучению и запоминанию на основе опыта гарантирует себе благополучное существование. Благодаря улучшению способности к познанию, в последствии и решению трудностей, гармонии с миром и высоким эстетическим вкусом к восприятию действительности человечество приблизится к улучшению собственной жизни на Земле. Потому, что если каждый человек будет делать счастливым самого себя, то с большей вероятностью наш мир станет планетой счастливых людей.

Литература:

1. Education for the 21st Century [Электронный ресурс]: UNESCO. – режим доступа к журн.: <https://en.unesco.org/themes/education-21st-century>.
2. Good news for doodlers: Drawing and colouring triggers feelings of pleasure in the brain [Электронный ресурс]: Entertainment newspaper/ бакалавр в области биологии, магистр научной журналистики Дейзи Дан. - режим доступа к журн.: <http://www.dailymail.co.uk/health/article-4618268/Doodling-triggers-feelings-pleasure-brain.html>.
3. Янушевская-Варых М. Развивающие возможности музыки в обучении детей разного интеллектуального уровня / М. Янушевская-Варых. - Рос. акад. образования. - М. - 2006. – 132 с.
4. Алексеева Л. Л. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. - 3. изд. М., 2011. – 231 с. (Стандарты второго поколения).
5. Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании / под ред. Е. Д. Критской, Л. В. Школяр. - М., 1999. – 98 с.
6. Разлогов К. Э. Художественное образование в Российской Федерации. Развитие творческого потенциала в XXI веке / К. Э. Разлогов М.: 2011. – 78 с.
7. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Художественная культура и развитие личности / Ю. У. Фохт-Бабушкин. - М.: 1987. – 68 с.

Педагогика

УДК 378.096

кандидат исторических наук, доцент,

заведующая кафедрой истории и правоведения Ивлева Яна Анатольевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ИСТОРИЯ ЕВПАТОРИЙСКОГО ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНЫХ НАУК В СОСТАВЕ КРЫМСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА (1998-2014 ГГ.)

Аннотация. В статье изучена история Евпаторийского института социальных наук в 1998-2014 гг. В то время он являлся структурным подразделением Крымского гуманитарного университета. Рассмотрена история учебных заведений до их объединения, выявлены основные направления развития Евпаторийского института в изучаемый период, проанализирован его потенциал для развития образования в регионе.

Ключевые слова: образование, университет, институт, Крым, Ялта, Евпатория.

Annotation. The history of the Yevpatoriya institute of social sciences in 1998-2014 is studied in the article. At that time he was structural subdivision of the Crimean humanitarian university. History of educational establishments to their association is considered, basic directions of development of the Yevpatoriya institute in a studied period are educed, his potential for development of education in a region is analysed.

Keywords: education, university, institute, Crimea, Yalta, Yevpatoriya.

Введение. На рубеже XX-XXI вв. на территории Крыма существовала разветвленная сеть учебных заведений разного уровня. Среди вузов одним из лидеров был Крымский гуманитарный университет в г. Ялта, включавший среди прочих Евпаторийский факультет. Тандем двух структур был весьма эффективным: за полтора с небольшим десятка лет они непрерывно развивались и сумели достичь больших успехов в деле образования и воспитания подрастающего поколения. Оба заведения к моменту объединения имели солидную историю, которая предопределила их дальнейшую судьбу и направила по пути продолжения традиций обучения студенческой молодежи.

Изучение общего пути развития учебных заведений Ялты и Евпатории сегодня актуально не только для них. Такого рода исследования являются неотъемлемой частью развития современной исторической науки, которая предполагает специализацию знаний. Сегодня в обществе заметен большой интерес к истории школ, колледжей, училищ, университетов и других учебных заведений. В библиотечных каталогах повсеместно встречаются публикации, посвященные истории общеобразовательных, средних профессиональных и высших учебных заведений. Часто их история ограничивается всего несколькими десятками лет, но, тем не менее, такие исследования востребованы. Очевидно, что к обучению и воспитанию подрастающего поколения всегда имелся интерес, поскольку они являются важной частью жизни любого общества и государства. Однако не всегда такие исследования располагают достаточной источниковой базой. Недостаток, разрозненность исторических сведений также обуславливает необходимость подготовки обобщающих исследований.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является рассмотрение основных аспектов истории Евпаторийского института социальных наук в составе Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) в 1998-2014 гг.

Изложение основного материала статьи. В 1998 г. произошло событие, одинаково значимое для учебных заведений Евпатории и Ялты. К тому времени в одном городе функционировал Ялтинский педагогический колледж, а в другом – Евпаторийский филиал Симферопольского педагогического училища Крымского государственного индустриально-педагогического института. Постановлением Кабинета Министров Украины от 10 сентября 1998 г. они были объединены в Крымский государственный гуманитарный институт [1, л. 8].

Оба учебных заведения имели свою историю. У Ялтинского педагогического колледжа она была более внушительна. К моменту ликвидации он был образовательно-культурным центром всего южного региона Крыма. Статус колледжа он получил в 1994 г., а до этого полвека функционировало Ялтинское педагогическое училище.

Сразу же после освобождения города от немецкой оккупации решением властей Крыма в начале сентября 1944 г. было создано Ялтинское училище, готовившее педагогов. Функционировать оно начало в здании бывшей школы № 4, где сейчас располагается первый корпус Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета. Первым директором училища был А.В. Петров, руководивший им до 1957 г. В условиях военного времени обучение шло по ускоренной программе – осваивали только методику преподавания дисциплин. Первый набор был объявлен в том же 1944 г., а уже осенью 1945 г. более шести десятков обучающихся закончили учебу и ушли работать в школы. Тогда же для решения проблемы кадров для школ Крыма на базе училища организовывались месячные курсы для учителей начальных школ Крыма [4, с. 33].

По мере роста необходимости в кадрах в училище открывались новые отделения. Так, во второй половине 1950-х гг. в Ялтинском педагогическом училище открылись дошкольное и музыкально-педагогическое отделения. В начале 1960-х гг. было открыто заочное дошкольное отделение, где постоянно увеличивался прием. Интересно, что в то время в условиях закрытия учебных заведений из трех педагогических училищ Крыма только Ялтинское сохранило свое право на существование. Со временем количество обучающихся росло, увеличивался и штат преподавателей. Укреплялась материальная база училища, появлялись новые корпуса и общежития. К 1980-м гг. учебное заведение существенно разнообразило свою деятельность и вошло в число ведущих во всей стране [12].

Решением аттестационной комиссии Министерства образования Украины от 27 июля 1994 г. училищу был присвоен статус Ялтинского педагогического колледжа. В 1993-1998 гг. на базе учебного заведения был проведен масштабный эксперимент по подготовке специалистов новой генерации. Результаты эксперимента были одобрены Министерством образования, учебные планы и программы прошли апробацию, были признаны авторскими и рекомендованы к применению в практике работы учебных педагогических заведений II уровня аккредитации. Таким образом, очевидно, что к этому времени в Ялте велась активная учебно-методическая, научная, воспитательная и организационная деятельность.

Что касается Евпатории, то в ней подготовка педагогических кадров была начата в 1980 г. В это время на базе средней школы № 8 были созданы педагогические классы, готовившие воспитателей детских садов. Их открытие было инициировано ростом числа новых дошкольных учреждений и появившейся необходимостью в педагогах. Первый набор в педагогические классы состоялся в 1979 г. Вступительных экзаменов не было, при зачислении учитывались результаты собеседования, проводился конкурс аттестатов. Набирали в основном девушек из Евпатории и окрестностей, а также из Сакского, Черноморского и Раздольненского районов.

В педклассах изучали педагогику, психологию, основы трудового, нравственного, эстетического, физического воспитания, изобразительной деятельности, риторику. Обучение вели педагоги со стажем, заведующие детскими садами и опытные методисты. Они соединяли вопросы теории с практикой, часто проводя занятия в дошкольных учреждениях. На базе педагогических классов велась и научно-методическая работа. Так, осенью 1983 г. по инициативе областного института усовершенствования учителей в педклассах проводился семинар специалистов по дошкольному воспитанию [6].

В начале 1990-х гг. предпринимались попытки использовать опыт педагогических классов для углубления подготовки педагогов. Классы к тому времени накопили возможности для перехода на новую, более высокую ступень развития. В итоге, с созданием в 1992 г. Симферопольского педагогического училища в Евпатории было открыто его отделение. Для него было выделено здание по ул. Просмушкиных, 6. Евпаторийское отделение Симферопольского педучилища обучало по дневной и вечерней форме. В первый набор воспитателей было принято 50 человек, вступительные экзамены проходили на конкурсной основе [8]. Первоначально в стенах отделения предполагалось готовить воспитателей дошкольных учреждений, но через непродолжительное время начали обучать также учителей начальных классов. Новое отделение Евпаторийского филиала педучилища по подготовке преподавателей начальных классов вызвало большой интерес среди выпускников школ. На учебу поступали жители Евпатории и пригорода, а также из Сак, Джанкоя, Черноморского, Раздольненского, Сакского и Красногвардейского районов [3, л. 12]. По окончании обучения выпускники получали дипломы о среднем специальном образовании. Им присваивали квалификацию воспитателя детей дошкольного возраста или учителя начальных классов и направляли на работу.

Заведующей Евпаторийским отделением Симферопольского педагогического училища была назначена преподаватель педклассов С.М. Лабутина [2, л. 9]. Она возглавляла его все время существования. Под ее руководством небольшой сплоченный коллектив педучилища плодотворно трудился над обучением и воспитанием своих будущих коллег.

В 1997 г. Симферопольское педагогическое училище было ликвидировано и было создано Симферопольское педагогическое училище Крымского государственного индустриально-педагогического института, имеющее филиал в г. Евпатория [1, л. 1]. Смена статуса училища существенно не отразилась на жизни евпаторийских обучающихся, оно продолжило работать в том же виде, обучая педагогические кадры.

Таким образом, и в Евпатории, и в Ялте к концу 1990-х гг. существовала практика подготовки педагогических кадров. Учебные заведения подтверждали существовавшую в Крыму потребность в педагогах и эффективно решали эту проблему. Выпускники обеих структур плодотворно трудились в дошкольных и общеобразовательных учреждениях региона и за его пределами.

Как уже говорилось ранее, в 1998 г. было решено создать Крымский государственный гуманитарный институт (КГГИ). Это решение было принято Кабинетом министров Украины по инициативе Совета министров Крыма и согласовано с Министерством образования, Министерством экономики и Министерством финансов. Новое учебное заведение переходило в ведение Министерства образования Автономной Республики Крым.

КГГИ становился правопреемником ликвидированных Ялтинского педагогического колледжа и Евпаторийского филиала Симферопольского педагогического училища Крымского государственного индустриально-педагогического института. Создание КГГИ предполагалось завершить до 31 декабря 1998 г. Для проведения организационных мероприятий исполняющим обязанности ректора был назначен А.В. Глузман, выполнявший обязанности директора колледжа. Именно под его руководством институт развивался весь рассматриваемый период.

Решением Государственной аккредитационной комиссии Украины от 7 июля 1998 г. КГГИ был аккредитован по статусу высшего учебного заведения II уровня. Он включал факультеты дошкольного образования, начального обучения, эстетического воспитания, Евпаторийский педагогический факультет. В первый год своей работы вуз запланировал открытие новых специальностей. Сразу же была развернута большая организационная и научно-методическая работа. 5 января 1999 г. был утвержден гимн и эмблема КГГИ. С 1 января стала выходить газета «Гуманитарий» [10].

Евпаторийский педагогический факультет КГГИ продолжал подготовку учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений. Кроме того, планировалось готовить преподавателей украинского и английского языков, специалистов по психологии, истории, менеджменту. Однако были и трудности. Так, Начальник управления образования Евпаторийского городского совета А.В. Чугаевский, освещая в СМИ событие открытия нового вуза, указал на самую большую проблему факультета – кадровую [11].

Подготовка специалистов в Евпатории велась по дневной и заочной форме, поначалу имелись и вечерние группы. Содержание обучения заметно углубилось, соответствуя новому статусу учебного заведения. Четко определялись сроки обучения, был составлен календарный график учебного процесса, регулировалось проведение государственной аттестации.

Количество обучаемых постоянно росло. В 2000 г. на Евпаторийском педагогическом факультете обучалось 226 студентов и работало 14 преподавателей. Групп имелось 10, в них числилось от 19 до 30 человек. Дневных групп было 5 (115 обучающихся), заочных – 4 (92 студента), заканчивала учебу 1 вечерняя группа (19 человек). Обучались они по специальностям: начальное обучение, дошкольное воспитание, украинский язык и литература, английский язык и зарубежная литература (одна дневная группа первого курса). Обучение велось в две смены. В следующем году на факультете обучалось уже 12 групп (263 человека) и работало 12 преподавателей. Дневных групп было 7 (155 студентов), заочных – 5 (108 человек), вечерних не было. По состоянию на 1 января 2002 г. на факультете обучалось уже 18 групп и работало 19 человек педсостава. Дневных групп было 10, заочных – 8. Студентов на дневном отделении числилось 203, на заочном – 169. Добавились еще две новые специальности – история (со специализацией «правоведение») и английский язык (была набрана только заочная группа).

К 1 января 2003 г. на факультете работало уже 26 человек и обучалось 476 (24 группы). На дневном отделении учился 271 студент (всего 14 групп), на заочном – 205 (10 групп). По состоянию на 12 октября 2004 г. контингент составлял 675 человек, из них 349 – дневной формы, 326 – заочной. Учебный процесс обеспечивал 51 научно-педагогический работник, из них 46 штатных. С научными степенями и званиями работало 14 человек [7, с. 125-127].

В связи с увеличением количества обучающихся возникла необходимость расширения площади учебных помещений. Постановлением Верховного совета АРК от 18 декабря 2002 г., принятым с учетом решения сессии Евпаторийского городского совета от 4 октября 2002 г., для размещения Евпаторийского педфакультета КГГИ были переданы здания и помещения бывшей общеобразовательной школы I-III ступеней № 17, располагавшейся по ул. Немичевых, 13а. Таким образом, факультет располагал уже двумя корпусами. Однако впереди предстояла еще огромная работа по приведению здания в надлежащий вид.

По «Положению о Евпаторийском педагогическом факультете КГГИ» от 25 января 2001 г. учебное заведение было аккредитовано по III уровню. Факультет включал кафедру педагогики и методики дошкольного и начального образования, филиал факультета довузовской подготовки и подготовительные курсы. Возглавлял его декан – С.М. Лабутина. Совецательным органом факультета являлся Ученый совет во главе с деканом. В его состав входили также заместитель декана, заведующий кафедрой и ведущие преподаватели.

Таким образом, к моменту первого выпуска факультет представлял собой уже полноценное учебное заведение. В 2003 г. состоялся первый выпуск 17 специалистов – учителей начальных классов, прошедших полный курс стационарного обучения. На новый 2003-2004 учебный год на факультет набирали абитуриентов для обучения на бюджете по специальностям: украинский язык и литература, английский язык и зарубежная литература, история (специализация – правоведение), начальное обучение и дошкольное воспитание [5]. В следующем учебном году на факультете появились две новые специальности – социальная педагогика; английский язык, французская и зарубежная литература. К тому времени факультет располагал общей площадью почти 3 тыс. кв.м., 20 аудиториями, служебными помещениями, библиотекой с читальным залом на 50 мест, компьютерным классом на 12 мест.

Развитие Евпаторийского факультета шло в ногу с развитием всего института. В это же время в КГГИ обучалось более 2,5 тыс. студентов, имелось 8 факультетов, подготовка велась по 15 специальностям. КГГИ сотрудничал со многими вузами мира. Годом ранее в институте был открыт факультет для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [12].

В 2005 г. в жизни института и его факультета происходит ряд важных событий. Приказом Министерства образования и науки Автономной Республики Крым от 18 февраля 2005 г. Крымский государственный гуманитарный институт был реорганизован в Крымский государственный гуманитарный университет. Следующим приказом АРК от 28 марта название «Крымский государственный гуманитарный университет» было заменено новым – «Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)». В соответствии с решением Государственной аккредитационной комиссии от 21 июня 2005 г. Крымский гуманитарный университет (в т.ч. и Евпаторийский педагогический факультет) был аккредитован по статусу вуза III уровня сроком на 5 лет.

Новый этап в жизни учебного заведения начался в 2008 г. В октябре Ученым советом КГУ было принято решение с 1 января 2009 г. реорганизовать Евпаторийский педагогический факультет в Евпаторийский институт социальных наук. Данную инициативу поддержал глава города А.П. Даниленко. Однако процесс несколько затянулся. В итоге, в сентябре 2009 г. началась реорганизация Евпаторийского педфакультета в Евпаторийский институт социальных наук, которая должна была закончиться до 1 января 2010 г. И.о. директора института стала М.Ю. Прокофьева. Еще с 2005 г. она занимала должность декана факультета, сменив на этом посту С.М. Лабутину.

К тому времени в институте по 6 специальностям обучалось уже более 900 человек из числа жителей Евпатории и Северо-Западного Крыма. Учебные аудитории имели достаточное оснащение для учебной и научной работы. Библиотека насчитывала более 13 тыс. экземпляров научно-педагогической, методической, учебной и другой литературы и являлась лучшей среди подобных библиотек в Евпатории. Тогда же улучшился и кадровый состав института, многие преподаватели получили ученые степени и звания. Молодые преподаватели, выпускники вуза при поддержке директора М.Ю. Прокофьевой работали над диссертационными исследованиями (в их числе и автор данной статьи). Учебный процесс полностью обеспечивали специалисты, работавшие на постоянной основе. В институте имелись хорошие условия для преподавателей, желающих повысить свою квалификацию. Постоянно проводились научно-практические конференции. В Евпаторийском институте социальных наук таковых насчитывалось 7: 4 ежегодные межвузовские конференции для преподавателей и 3 для студентов. Активно и регулярно публиковались сборники научных статей [9].

В 2010 г. была лицензирована новая специальность – «менеджмент туризма». Вскоре также была открыта магистратура по специальностям «История», «Начальное образование» и «Дошкольное воспитание».

В 2011 г. Евпаторийский институт социальных наук возглавила Н.А. Глузман, имевшая к тому времени внушительный опыт работы в учебном заведении. Под ее руководством институт развивается до сих пор.

К 2012 г. вуз имел уже IV уровень аккредитации. В структуре института имелись: кафедра педагогики и психологии, методик начального и дошкольного образования, истории и правоведения, иностранных языков, украинской и русской филологии, подготовительные курсы. Институт проводил активную учебно-методическую, научную, воспитательную и профориентационную работу. В таком виде он подошел к 2014 г., когда распоряжением Правительства РФ от 4 августа 2014 г. было решено создать ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского». В его состав вошли многие учебные заведения Крыма, в том числе и РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) с Евпаторийским институтом социальных наук, которые стали структурными подразделениями университета.

Выводы. Таким образом, в самом конце прошлого века в составе Крымского гуманитарного университета появился педагогический факультет, который позже стал институтом. Он успешно занимался обеспечением северо-западного региона Крыма педагогическими кадрами. Руководство университета и местная власть активно поддерживали институт. В результате единственное в Евпатории государственное учебное заведение с дневной формой обучения укрепило свою материально-техническую базу, расширило контингент обучающихся и улучшило качество их подготовки. Эти начинания, вместе со сложившимися местными традициями, институт продолжает теперь уже в составе другой структуры – Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского.

Литература:

1. Архив Крымского инженерно-педагогического университета (Архив КИПУ). – Ф. Симферопольское педагогическое училище. – Оп. Л. – 12 л.
2. Архив КИПУ. – Ф. Симферопольское педагогическое училище. – Оп. Л. – Д. 1. Приказы по личному составу с № 1 по № 33. – 1992 г. – 37 л.
3. Архив КИПУ. – Ф. Симферопольское педагогическое училище. – Оп. Л. – Д. 20. Поименная книга учащихся. – 1996 г. – 33 л.
4. Аджиева Л.С. Ялтинское педагогическое училище в 1940-60-е гг. // Проблемы современного педагогического образования. – № 45-1. – 2014. – С. 33-41.
5. Виторган Н. Единственный и неповторимый / Н. Виторган // Евпаторийская здравница. – 2003. – 12 июля. – С. 3.
6. Дошкольное воспитание: дела и заботы // Евпаторийская здравница. – 1983. – 27 октября. – С. 4.
7. Ивлева Я.А., Габриелян И.И., Меджитова Р.И. Пролетная, 6: история одного дома (из истории образования в Евпатории). – Симферополь : ИТ АРИАЛ, 2017. – 166 с.
8. Марков Г. С днем рождения, педучилище! / Г. Марков // Евпаторийская здравница. – 1992. – 18 августа. – С. 2.
9. Павлов В. Городу – прирастать образованием (Интервью с М.Ю. Прокофьевой) // Евпаторийская здравница. – 2010. – 22 января. – С. 1.
10. Поздравление ректора А.В. Глузмана в связи с 55 годовщиной со дня основания Ялтинского педагогического училища // Гуманитарий: газета Крымского государственного гуманитарного института. – 1999. – 1 января. – С. 1.
11. Факультет с местной пропиской // Евпаторийская здравница. – 1998. – 18 ноября. – С. 1.
12. Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»: Нам 70 лет (Летопись высшего учебного заведения с 1944 года по 2014 год) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.gpa.cfuv.ru/ru/universitet/30-2011-10-18-11-41-26/1840-nam-70-let>. – Название с экрана.

УДК 378:[332.122:379.84]-051

кандидат экономических наук, доцент Казак Анатолий НиколаевичГуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

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

кандидат экономических наук Лукьянова Елена ЮрьевнаГуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СИСТЕМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ КУРОРТНО-РЕКРЕАЦИОННОГО БИЗНЕСА

Аннотация. В статье обосновывается возможность использования автоматизированных технических систем в образовательном процессе в высшем учебном заведении при подготовке специалистов для курортно-рекреационного бизнеса. Предложено создание учебной аудитории и кружка робототехники как основы для развития компетенций, необходимых выпускнику в последующем для работы на предприятиях курортно-рекреационной сферы, а также подготовке научных работ обучающихся в ходе обучения.

Ключевые слова: автоматизированные технические системы, робототехника, образовательный процесс, курортно-рекреационная сфера, предприятие, управление.

Annotation. In the article it is substantiated automatic technical systems applying possibility for high school establishment educational process during resort and spa business specialists preparing. It was suggested learning auditory and robotics school creation as basic for competences development that are necessary ones to graduated students for their further work activity at resort and spa sphere economic units, also students scientific researches preparing in educational process.

Ключевые слова: automatic technical systems, robotics, educational process, resort and spa sphere, economic unit, management.

Введение. Развитие научно-практических процессов в современном мире приводит к усложнению используемых технологий и технических систем; они проникают во все сферы экономики и общества. Их пользовательский интерфейс достаточно прост и удобен, обслуживание доступно. Однако внедрение автоматизированных технических систем настороженно встречается обществом: многие видят в робототехнике угрозу сокращения рабочих мест в будущем, опасность жизни человечества и прочее. В то же время эти электронно-механические помощники способны избавить сотрудников от выполнения рутинных операций, сделать труд более высокотехнологичным, оптимизировать затраты времени и материальных ресурсов.

Курортно-рекреационная сфера по своей доходности при активном функционировании может приносить прибыль, сопоставимую с финансовыми поступлениями от деятельности нефтегазового комплекса. Специалисты, работающие в данной сфере, являются одним из основных компонентов конкурентного потенциала гостиничного, санаторно-курортного и туристского бизнеса. Их подготовка должна осуществляться с учетом требований не только современных стандартов и существующих экономических условий (о чем говорилось в публикациях [2–11]), но и адаптироваться к развитию техники и модернизированным технологиям. Изложенное выше позволило сформулировать цель и осуществить постановку задач настоящего исследования.

Формулировка цели статьи. Цель данной публикации состоит в обосновании использования автоматизированных технических систем (робототехники) при подготовке специалистов для курортно-рекреационного бизнеса (в условиях образовательного процесса в вузе). Задачами статьи являются следующие направления исследования:

- исследовать существующие труды авторов в направлении подготовки специалистов курортно-рекреационного бизнеса;
- изучить работы, связанные с особенностями осуществления бизнес-планирования и туристско-рекреационного проектирования как важных направлений конкурентной работы экономических субъектов курортно-рекреационной сферы;
- проанализировать методические основы государственно-частного партнерства, применения информационных технологий, моделирования деятельности сложных систем;
- охарактеризовать автоматизированные технические системы (робототехнику) и предложить возможное направление осуществления их использования при подготовке в вузе специалистов для курортно-рекреационного бизнеса.

Изложение основного материала статьи. Проведенное исследование [2] показало, что существующие работы в направлении подготовки менеджеров (А. Богач, И. Галимзянова, Е. Каштанова, Г. Нагорнова, Г. Новикова, Н. Обозов, И. Сыромятников) в основном опираются на констатацию требований к их будущей профессиональной деятельности и отраслевой специализации, исходя из чего затем формируются образовательная программа или курс, в соответствии с которыми организуется обучение, что, однако, не обеспечивает достаточной взаимосвязи между теорией и практикой; бизнес-планирование и туристско-рекреационное проектирование рассматриваются в трудах Т. Бронниковой, И. Дубровина, К. Петрова, М. Романовой, А. Сергеева и прочих, но в них малое внимание уделено инновационности создаваемых проектов в рамках требований международных стандартов и ориентации на клиентов; методические основы государственно-частного партнерства раскрываются в исследованиях А. Алпатовой, Г. Борщевского, О. Герасименко, Р. Джапаридзе, М. Евсевой, Э. Йескомб, А. Казанцева, О. Ломовцевой, А. Потапова, А. Пушкина, Л. Раменской, Д. Рубвальтера, Я. Савченко, И. Ткаченко, И. Шумаковой, в тоже время для курортно-рекреационного бизнеса данный вопрос требует дополнительного рассмотрения.

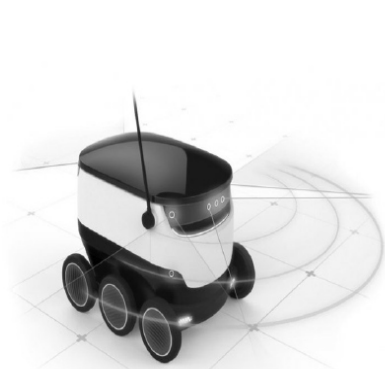
Существует ряд исследований таких авторов как И. Акперов, А. Сметанин, И. Коноплева [1], С. Банерджи [12], Дж. Дыше [13], Э. Фрик [14], Дж. Goldman, Ф. Раулз [15], Дж. Холл [16], М. Кюн, К. Джонсон [17], У. Мейер [18], С. Регсдейл [19], М. Рут, Б. Ханнон [20], К. Швальбе [21], Дж. Топинка [22], Э. Тюрбан, С. Поллард, Дж. Вуд [23], Б. Вильямсон, С. Сойер [24], Светлов Н., Светлова Г. [25], С. Синаторов, О. Пикулик, Н. Боченина [26] и других, связанных с применением информационных технологий (ИТ) (проект-менеджмент и аудит в ИТ, их применение в управлении в условиях цифровой экономики, тактические и стратегические приемы и техники в условиях неопределенности, использование ИТ для конвергенции бизнеса и технологий, стратегическое управление ИТ, информационные технологии в современной экономике и логистике), моделирования деятельности сложных систем (извлечение данных для сложных систем, управления ими и прогнозирования, моделирование и прогнозирование в бизнесе, прикладное моделирование и прогнозирование, функциональное моделирование изменений, а также математическое моделирование сложных систем), в то же время вопрос специфики применения автоматизированных технических систем в образовательном процессе требует дополнительного изучения.

Робототехника, с которой в ближайшем периоде будут иметь дело будущие специалисты курортно-рекреационного бизнеса, на данном этапе социо-технично-экономического развития в основном еще является отдельными инновациями в туризме, тем новым, что привлекает внимание общества:

- роботы-посылные (рисунок 1 (А));
- роботы-консьержи (рисунок 1 (Б));
- роботы для уборки (рисунок 1 (В));
- роботы для использования на кухне (рисунок 1 (Г));
- роботы для детей (рисунок 1 (Д)) и т. д.

Все эти представители автоматизированных технических систем с каждым годом становятся более известными, открытыми, популярными разработками, изменяют гостиницы, санатории, туристские фирмы.

А. Робот-посылный



Б. Робот-консьерж



В. Робот для уборки



Г. Робот для кухни



Д. Робот для детей



Рисунок 1. Робототехника, применяемая в курортно-рекреационном бизнесе (рисунки с сайтов А – <http://nov-news.ru/tehnology/po-tehnologii-starship-sozdan-unikalnyiy-robot-posyilnyiy.html>, Б – <http://24gadget.ru/1161065159-pervyy-v-rossii-robot-konserzh-vyhodit-na-rabotu-3-foto-video.html>, В – <https://mind42.com/mindmap/ad4752ed-d0db-409c-8797-632b1907b9b6?rel=gallery>, Г – <https://hi-news.ru/technology/dvurukij-robot-povar-moley-zamenit-xozyajku-na-kuxne.html>, Д – <https://robot-hunter.com/news/robot-darit-bolnim-detyam-supersposobnosti>)

Робототехника представляет собой не только устройства-роботы, но и является прикладной наукой, которая занимается разработкой автоматизированных технических систем, составляя на практике важнейшую основу интенсификации производства и оптимизации его процессов.

Следует отметить, что курортно-рекреационный бизнес находится в постоянном развитии в различных изменяющихся условиях политического, экономического и социального характера. Процесс формирования конкурентоспособности хозяйствующих субъектов гостиничного, санаторно-курортного и туристского бизнеса на сегодняшний день возможен только на основе внедрения новых идей как результата научно-технического прогресса и интеллектуального развития человечества, совершенствования процессов деятельности по созданию и обновлению услуг, расширения их номенклатуры.

Выпускаемые в настоящее время автоматизированные технические системы обучаемы, способны к саморазвитию в выполнении порученных операций и процессов. Это вначале вызывало удивление общества, поскольку на ранних этапах роботизированные системы программировались для выполнения лишь строго определенного набора инструкций. Простейшие модели следовали им в любой ситуации, а более сложные выбирали, какую из подпрограмм выполнить в зависимости от задачи. Обе группы были несостоятельны в условиях, не предусмотренных алгоритмами. Сейчас роботов все чаще наделяют искусственным интеллектом и делают ставку на машинное обучение (совокупность методов, позволяющих не просто научить техническое устройство выполнять определенные задания, а сделать его поведение адаптивным).

Новый подход к созданию автоматизированных технических систем основывается на критерии самодостаточности. При этом одних роботов учат люди, специалисты в какой-либо отрасли, демонстрируя им оптимальный алгоритм действий, другим – дают время научиться самостоятельно, используя метод проб и ошибок.

Самых простых роботов, которые могут использоваться в курортно-рекреационном бизнесе, можно настроить вручную. На автоматизированных технических системах есть две навигационные клавиши – подтверждения и отмены действия. Для отладки робота, необходимо включить его и зайти в меню:

1. В первом разделе будут программы, которые изначально создаются и устанавливаются в устройство. Они работают без пульта управления.

2. Во втором разделе (TaleOP Pgms) находятся программы, которые требуют воздействия с помощью пульта управления, но они тоже созданы на компьютере.

3. Третий раздел – Demos, наименее интересен, поскольку представлен демонстрационными программами. Здесь требуется лишь подключить все таким образом, как требует объект.

4. Четвертый раздел – Driver Control, наиболее интересный пункт меню: осуществив переход в него, можно запустить робота, он начнет двигаться, можно сконфигурировать управление им, изменить направления движений.

При применении роботизированной техники массово в производственном процессе могут применяться различные по назначению роботы, а, если погрешность допустит один, то произойдет каскадный эффект: ошибаться начнут все устройства после того, которое выполнило операцию некорректно, поскольку их программы не способны перестроиться. К примеру, если некий объект производства будет находиться под другим углом, в другом месте или отсутствовать, то робот попытается его взять как обычно, но не сможет, что хуже – он может получить повреждения или спровоцировать их у других. По этой причине постепенно происходит переоснащение, классические промышленные устройства заменяются адаптивными, которые не станут использовать неподходящий алгоритм применения манипулятора, а самостоятельно определят, есть ли в технологическом процессе нужный объект, затем оценят его расположение и выполнят точный захват, в каком бы положении он ни находился. Если нужного объекта нет, то Baxter будет ожидать его появления.

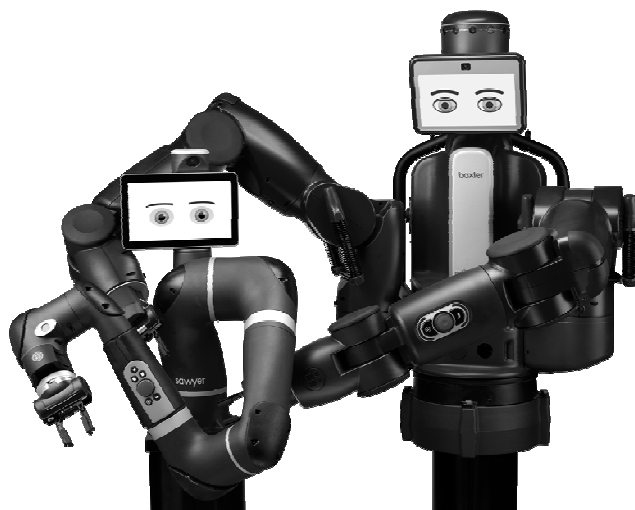


Рисунок 2. Автоматизированная техническая система Baxter (рисунок с сайта <http://www.dentonsolutions.com/2016/10/16/notable-exhibits-amts-2016>)

Baxter – это обучаемая автоматизированная техническая система, основанная на имитационных подходах к обучению, при которых подразумевается привлечение учителя, когда показывается, что надо делать. При этом робот наблюдает и быстро копирует движения, отрабатывая их и делая более точными. В результате он может заменить как промышленное настраиваемое устройство, так и сотрудника, выполняющего рутинные операции в производственном процессе. Baxter способен в течение 2–3 часов освоить технологические процессы, связанные с уборкой, погрузочно-разгрузочными работами, упаковкой, повторяющимися работами в строительстве (обновление материальной базы) и прочими действиями, доводя их до совершенства уже к концу смены. Робот – хороший партнер для работы, он определяет наличие людей рядом при выполнении технических операций и прекращает те операции, которые способны травмировать их.

Существуют автоматизированные технические системы, которые осваивают и совершенствуют действия по принципу обучения с подкреплением. Участь, такой робот не требует присутствия учителя, а ищет оптимальное решение самостоятельно, перебирая множество возможных вариантов, получая положительный отклик каждый раз, когда оказывается ближе к цели. Такой метод используется компанией Embodied Intelligence, созданной на базе Калифорнийского университета в Беркли. Роботизированное устройство Brett решает задачу разными способами, пока не найдет лучший из них. Затем робот запоминает эту последовательность действий и использует полученный алгоритм в следующий раз при схожей задаче.



Рисунок 3. Автоматизированная техническая система Baxter (рисунок с сайта <https://engineering.berkeley.edu/magazine/fall-2015/qa-brett>)

Baxter и Brett можно использовать в процессе подготовки специалистов для курортно-рекреационного бизнеса:

- обучающийся может выступать тренером для Baxter, на его примере отрабатывать навыки обучения персонала в дальнейшем, участь точно и корректно формулировать не только голосовые команды, но и четкость действий, что будет способствовать более рациональному принятию решений в будущем, можно моделировать ситуации с применением роботов;

- Brett может помочь понять особенности выполнения операций, помочь их отработать;

- обе автоматизированные технические системы можно применять для изучения эргономики трудовых процессов в курортно-рекреационной сфере, сформулировав техническую задачу и сформировав конкретные производственные условия;

- Brett и Baxter могут помочь отработать командное взаимодействие, способствовать выработке управленческих навыков (отработка алгоритмов постановки и выполнения производственных задач, моделирования различных ситуаций и прочее и т.д.);

- системы искусственного интеллекта могут быть интегрированы с программными комплексами и решать аналитические задачи и т.д.;

- для будущих инженеров-системотехников и специалистов по информационным технологиям – данные автоматизированные технические системы также позволят развить компетенции в рамках изучаемой ими специальности.

Для реализации взаимодействия между робототехникой и обучающимися предлагается создание учебной аудитории и кружка робототехники как основы для развития компетенций, необходимых выпускнику в последующем для работы на предприятиях курортно-рекреационной сферы.

В настоящее время можно заказать полностью укомплектованный кабинет робототехники, включающий автоматизированные технические системы, обучающие материалы, технические и интерактивные средства обучения, поля для испытаний и соревнований роботов, а также программное и аппаратное обеспечение. Аудиторию можно оснастить эргономичной мебелью-трансформерами, позволяющими менять обстановку и имитировать производственные условия офисов и различных отделов экономических субъектов курортно-рекреационного бизнеса.

Специализированная робототехническая аудитория, помимо указанных ранее направлений ее применения (использование роботов Baxter и Brett), будет лабораторией, с помощью которой можно решать задачи разработки и реализации бизнес-проектов по актуальным тематикам, проводить профориентационную работу с будущими абитуриентами, что позволит достичь реализации направлений:

- повышения конкурентоспособности научных проектов,

- интенсификации исследовательской работы,

- обеспечения системного взаимодействия с отечественными и зарубежными исследовательскими центрами,

- расширения практики привлечения обучающихся вуза и школ к научной работе,

- повышения эффективности работы по формированию кадрового потенциала.

Предметные области исследований специализированной аудитории автоматизированных технических систем и научного кружка робототехники:

- отработка технических и управленческих операций курортно-рекреационного бизнеса;

- системный анализ, экономическое моделирование и прогнозирование;

- технологии управления и программное обеспечение проектов, бизнес-процессов как объектов менеджмента;

- управленческие коммуникации.

Научное руководство исследованиями в каждой из названных областей будет обеспечиваться специалистами из числа работающих на кафедре профессоров и доцентов.

Выводы. Создание учебной аудитории и кружка робототехники как основы для развития компетенций, необходимых выпускнику в последующем для работы на предприятиях курортно-рекреационной сферы, позволит сделать обучение ориентированным на инновации, подготовить к условиям работы с активным применением автоматизированных технических систем, а также оптимизировать деятельность будущих менеджеров и фирм за счет применения информационных технологий, улучшить подготовку, реализацию и оценку проектов.

Литература:

1. Акперов, И. Информационные технологии в менеджменте / И. Акперов, А. Сметанин, И. Коноплева. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 400 с.
2. Дорофеева, А. Применение инструмента «бизнес-инкубатор» в процессе подготовки менеджеров курортных и туристско-рекреационных предприятий / А. Дорофеева, Е. Лукьянова, А. Казак // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54–1. – С. 109–124.
3. Казак, А. Применение технологии бочковых бань для улучшения физического и психологического состояния работников санаторно-курортных предприятий в Крыму / Казак А., Лукьянова Е. // Перспективы науки – 2016: материалы IV Международного заочного конкурса научно-исследовательских работ. – Казань : Рбкета-Союз, 2016. – С. 63–67.
4. Казак, А. Создание внутрифирменного релакс-центра с фьюжн меню на основе пищевой 3D печати / Казак А., Лукьянова Е. // Перспективы науки – 2016: материалы V международного заочного конкурса научно-исследовательских работ. – Казань: Рбкета Союз, 2016. – С. 173–177.
5. Лукьянова, Е. Актуализация технологии строительства купольных коттеджей в качестве экологичного эргономичного эстетичного экономически доступного жилья для сотрудников санаторно-курортных предприятий в Крыму / Лукьянова Е., Казак А. // Перспективы науки – 2016: материалы V международного заочного конкурса научно-исследовательских работ. – Казань: Рбкета Союз, 2016. – С. 167–173.
6. Лукьянова, Е. Модернизация проведения экскурсий и контроля движения экскурсионных групп по маршруту путём использования информационных технологий / Е. Лукьянова // Вестник Национальной академии туризма. – 2017. – № 1 (41). – С. 17–21.
7. Лукьянова, Е. Повышение эффективности формирования экскурсий путём использования информационных технологий / Е. Лукьянова // Вестник Национальной академии туризма. – 2016. – № 1. – С. 32–36.
8. Лукьянова, Е. Применение микротурбины в производственном процессе туристского предприятия как один из факторов достижения им устойчивого экологического и экономического развития / Лукьянова Е., Казак А. // Перспективы науки – 2017: материалы VI международного заочного конкурса научно-исследовательских работ. – Казань: Рбкета Союз, 2016. С. 382–386.
9. Лукьянова, Е. Совершенствование предприятий курортно-рекреационной сферы за счет применения инновационных проектов инфраструктурной модернизации / Е. Лукьянова // Вестник Национальной академии туризма. – 2017. – № 3 (43). – С. 15–21.
10. Лукьянова, Е. Создание лазертаг-центров как возможный путь развития потенциала человеческих ресурсов курортно-рекреационных предприятий в Крыму / Лукьянова Е., Казак А. // Перспективы науки – 2016 : материалы IV международного заочного конкурса научно-исследовательских работ. – Казань: Рбкета Союз, 2016. – С. 67–71.
11. Лукьянова, Е. Формирование инновационного механизма повышения конкурентоспособности рекреационного региона в условиях трансграничного сотрудничества (на примере Крыма) // Перспективы науки – 2016: Материалы III Международного заочного конкурса научно-исследовательских работ. –Казань: Рбкета Союз, 2016. – С. 234–239.
12. Banerjee, S. Mathematical Modeling: Models, Analysis and Applications / S. Banerjee. – Boca-Raton, 2014. – 276 p.
13. Dyche, J. The New IT: How Technology Leaders are Enabling Business Strategy in the Digital Age / J. Dych. – NY: McGraw-Hill Education, 2015. – 288 p.
14. Frick, E. Information Technology Essentials: Basic Foundations for Information Technology Professionals / E. Frick. – NY: Independently published, 2017. – 50 p.
15. Goldman, J. Applied Data Communications: A Business-Oriented Approach / Goldman J., Ph. Rawles. – NY : Wiley, 2004. – 608 p.
16. Hall, J. Information Technology Auditing / J. Hall. – Nashville: South-Western College Pub, 2015. – 672 p.
17. Kuhn, M. Applied Predictive Modeling / Kuhn M., Johnson K. – NY: Springer, 2013. – 600 p.
18. Meyer, W. Concepts of Mathematical Modeling / W. Meyer. – Dover Publications, 2004. – 448 p.
19. Ragsdale, C. Spreadsheet Modeling & Decision Analysis: A Practical Introduction to Business Analytics / C. Ragsdale. – Nashville: South-Western College Pub, 2017. – 845 p.
20. Ruth, M. Modeling Dynamic Economic Systems / Ruth M., Hannon B. – NY: Springer, 2012. – 326 p.
21. Schwalbe, K. Information Technology Project Management / K. Shwalbe. – Boston: Course Technology, 2015. – 515 p.
22. Topinka J. IT Business Partnerships: A Field Guide: Paving the Way for Business and Technology Convergence / J.Topinka. – Fort Mill, 2014. – 224 p.
23. Turban, E. Information Technology for Management: Digital Strategies for Insight, Action, and Sustainable Performance / E. Turban, C. Pollard, G. Wood. – NY: Wiley, 2014. – 504 p.
24. Williams, B. Using Information Technology / Williams B, Sawyer S. – NY : McGraw-Hill Education, 2014. – 624 p.
25. Светлов, Н. Информационные технологии управления проектами / Светлов Н., Светлова Г. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 232 с.
26. Синантров, С. Информационные технологии в туризме / С. Синантров, О. Пикилик, Н. Боченина. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 336 с.

УДК-337:37.014.15

студентка Кайро Оксана Игоревна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

студентка Иващенко Ирина Игоревна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

**доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
и управления учебными заведениями Шушара Татьяна Викторовна**

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

ПРАВОВОЙ АСПЕКТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КРЫМА В РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Аннотация. В статье рассмотрены правовые аспекты интеграции образовательной системы Крыма в Российскую образовательную систему, проанализированы законы и выявлены психологическая составляющая восприятия этих изменений.

Ключевые слова: психология, педагогика, интеллект, развитие интеллекта, образование, позитивная психология, право, закон, образовательная система.

Annotation. The article deals with the legal aspects of the integration of the educational system of the Crimea to the Russian educational system, analyzed the law and revealed the psychological component of the perception of these changes. (How people reacted) Keywords. Psychology, education, intellect, intelligence, development, education, positive psychology, law, the education system.

Keywords: psychology, pedagogy, intellect, development of intelligence, education, positive psychology, law, law, educational system.

Введение. Интеграция образовательной системы Крыма в Российскую регламентируется Федеральным закон от 5 мая 2014 г. № 84-ФЗ «Об особенностях правового регулирования отношений в сфере образования в связи с принятием в Российскую Федерацию Республики Крым и образованием в составе Российской Федерации новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополя и о внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому в России будут признаваться образование, квалификационные уровни, ученые степени и ученые звания, полученные в украинских учебных заведениях. Подтверждать их не требуется. Периоды работы в украинских образовательных учреждениях будут засчитываться в педагогический стаж [1].

По итогу преобразования затронули такие аспекты как: цели и задачи образования, содержание образования, организацию образовательного процесса, технологии и методики обучения, формы и методы контроля. Приведение в соответствие образовательного процесса на территории Крыма с нормами, регулирующими организацию образовательного процесса.

Формулировка цели статьи. Указать на сложности включения образовательной системы Крыма в образовательную систему Российской Федерации. Исследовать правовой аспект Федерального Закона об образовании, выявить различия нового закона от ранее действующего. А так же указать психологическое восприятие данного аспекта у населения Крыма.

Изложение основного материала статьи. Анализ последних исследований и публикаций: современный Крым на данном этапе развития претерпевает ряд сложностей, связанных с интеграцией полуострова, вследствие проведенного референдума 2014 года.

Одной из актуальных и глобальных проблем является переход в правовое поле Российской Федерации. Не смотря на общую схожесть правовой базы в историческом аспекте, в процессе развития правовых систем Украины и России есть множество расхождений. Каждый житель полуострова, не зависимо от возраста, положения и принадлежности к сфере деятельности смог ощутить на себе сложности данного перехода. Изменение правового поля повлекло за собой существенные изменения во всех сферах. Были синхронизированы системы образования, пенсионного обеспечения и медицинской помощи, сформированы судебная и банковская системы.

Интеграция в образовательной системе, как и в любой другой сфере жизнедеятельности, – это очень сложный и многоуровневый, противоречивый, и в итоге достаточно времязатратный процесс. Рассмотрим наличие двух различных образовательных систем - украинскую, в которую ранее входил Крым и Севастополь, и, российскую.

Изначально, они вышли из одной системы - бывшего СССР. Советская система народного образования ранее была единой для всех стран входящих в пространство СССР. Однако, в постсоветский период российской и украинская системы образования приобрели различный вектор развития, так как формировалась в различных общественных, социальных и культурных условиях. И если пласт основных предметов - математического характера, претерпевали лишь небольшие изменения только лишь в методиках преподавания, то естественные дисциплины изменялись в том числе и в своих научных догматах [2].

Для того, чтоб разобраться в уже привычной, но всё же новой для нас системе образования, необходимо изучить и проанализировать законодательную базу, регулиующую данную сферу.

Не так давно система образования в России и сама подверглась реформам, вследствие чего, 29.12.2012г., был принят Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу 01.09.2013г. В связи с чем, ранее действующий Закон РФ от 10.07.1992 №3266 «Об образовании» и ФЗ «О высшем и

послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996г. №125 утратили силу. Целью федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» является реализация законного перехода и обновления российской системы образования для её дальнейшего развития [1].

Развитие, которое будет соответствовать новым стандартам, и отвечать запросам современного общества, государства и личности каждого человека. Развитие, которое повлечет за собою развитие инноваций в сферах науки, улучшения экономики страны, повышение качества жизни и международных отношений Российской Федерации.

Так же целью нововведения является повышение образовательных возможностей всех обучающихся, что подразумевает под собою большой комплекс модернизаций законов в сфере образования, установление системного правового регулирования всех процессов в образовательной системе, повышение эффективности механизма правового регулирования. В итоге это должно гарантировать и обеспечить стабильный рост в процессе эволюции системы образования и её законодательной базы [4].

Выделим основные изменения, которые были внесены в Закон, что стало новшеством не только для России в целом, но и для крымской системы образования в частности.

Последняя редакция нового закона «Об образовании» достаточно сильно разнится с ранее действующим законом РФ от 10.07.1992 №326 «Об образовании». В первую очередь были закреплены взаимоотношения в сфере экономики, выделения финансов для образования и сфере координации. Но установка требований к образовательным программам и федеральным стандартам указывается в ныне действующем федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Там же, достаточно детально регламентируются права субъектов участвующих в образовательном процессе [3].

Права и обязанности существующие в законе «Об образовании» редакции 1992 года сохраняются и существенно расширяются, но так же встречаются исключения. Одним из таких можно назвать вопрос регулирования финансовой сферы в образовательных организациях дошкольного уровня. Связанно это с тем, что в самом федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» нет положений о вопросе ограничения размеров платы, что вносит право на доступность её повышения.

Новый закон вносит так же и изменение в старую терминологию системы образования. Например, термин «образовательное учреждение» заменен на «образовательная организация». Любые некоммерческие организации, осуществляющие деятельность в сфере образования именуется – «образовательным учреждением». Студенты и школьники теперь официально именуется «обучающихся».

В соответствии с частью 2 статьи 10-ой федерального закона, образование в России подразделяется на такие виды, как: общее образование, профессиональное обучение обеспечивающие возможность реализации прав на образование в течении всей жизни, профессиональное образование и дополнительное. Уровнями общего образования являются - дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование и среднее общее образование.

Таким образом, дошкольное образование стало уровнем общего образования получаемого гражданами Российской Федерации. Это повлекло изменение и финансовой стороны вопроса, так в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» существует определение о финансовом возложении ответственности на субъекты Российской Федерации.

Изменения, затронувшие высшую школу. Теперь постараемся рассмотреть изменения, произошедшие непосредственно в средней и высшей школе. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» изменил систему профессионального образования. Теперь она, как и система общего образования, включает в себя четыре уровня:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование – бакалавриат;
- 3) высшее образование – специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

В систему высшего образования теперь входят не только бакалавриат, специалитет и магистратура, а и послевузовское профессиональное образование - подготовка кадров высшей квалификации.

Еще одним из нововведений для Республики Крым в образовательном процессе высшей школы явилось внедрение и применение таких методов как интерактивная форма обучения и активная. Так как для преподавателей быть компетентным в своей сфере знаний недостаточно, необходимо безостановочно развивать свои знания, следить за изменениями и нововведениями в своей сфере и знакомить обучающихся с этими знаниями в процессе обучения. Интерактивные формы обучения необходимы для достижения наивысших результатов в усвоения знаний обучающимися и увеличение действенности процесса образования [6].

«Интерактивные методы обучения и образовательные технологии направлены, прежде всего, на повышение собственной активности обучающихся и их мотивации к учебно-профессиональной деятельности» [6].

В связи с принятием нового Федерального Закона «Об образовании» изменения затронули правовой статус обучающихся и их родителей. По сравнению с законом Российской Федерации от 10.07.1992 №3266-1 «Об образовании» и ФЗ от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» некоторые отношения, ранее не регламентируемые, выделены в отдельные статьи. Например, в ст. 34 детально прописаны права и гарантии для обучающихся, указаны меры их социальной поддержки и стимулирования. Ст. 43 детально регулирует ответственность и обязанности обучающихся. Ст. 77 регламентирует получение образования лицами, проявившимися особыми способностями. Ст. 78 – регулирует получение образование иностранными гражданами в российских образовательных организациях. Ст. 79 прописывает условия получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Так же вопросы оказания психологической, медицинской и социальной помощи обучающимся теперь регулирует ст. 42 [1], [2].

Новшеством для российской системы образования стало введение нового понятия «дополнительное образование». Дополнительное образование, согласно Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» делится на:

- дополнительное образование детей;
- дополнительное образование взрослых.

В свою очередь дополнительное образование взрослых включает в себя дополнительные общеобразовательные программы и дополнительное профессиональное образование. К дополнительному

профессиональному образованию относятся курсы повышения квалификации (по завершению выдается удостоверение установленного образца) и курсы профессиональной переподготовки (по завершению выдается диплом установленного образца).

Таким образом, взрослые могут обучаться не только в рамках профессиональных программ, но и в рамках образовательных программ.

Из Федерального закона следует, что шансов на поступление для продолжения образования у школьников стало на много больше, так как результаты единого государственного экзамена будут действовать пять лет.

Так же изменен порядок поступления в образовательные организации высшего образования для льготников. Новый закон определяет квоту в пределах 10% для поступления инвалидов. А такие категории как: дети-сироты, дети-инвалиды, инвалиды I и II групп, граждане в возрасте до двадцати лет, имеющие только одного родителя-инвалида I группы, чернобыльцы, дети военнослужащих, сотрудников органов внутренних дел и других ведомств - будут бесплатно учиться на подготовительных отделениях. Возможность такого обучения допускается только один раз, при этом дает преимущество при поступлении в университет.

В соответствии с ч. 4 ст. 68 ФЗ прием на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов является общедоступным. Вступительные испытания при приеме на обучение могут проводиться по профессиям и специальностям, требующим у поступающих наличия определенных творческих способностей, физических и (или) психологических качеств.

Выводы. В период с мая 2014, деятельность Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым, была направлена на достижение главной цели - создание условий для обеспечения равного доступа граждан к качественному непрерывному образованию.

В первую очередь нужно отметить тот факт, что после принятия и вступления Федерального закона «Об образовании» в законную силу, на территории Российской Федерации появилось не мало статей, в которых достаточно обоснованно критикуют данные преобразования.

Так же, не смотря на все трудности, с которыми столкнулись участники образовательного процесса в Республике Крым, нужно отметить результативность образовательной системы вводимой на территории полуострова. Примером этому служат - количество получаемых грантов молодыми учеными Крыма. За 2016 год 10 молодых ученых получили гранты Государственного Совета Республики Крым в размере 111 тысяч рублей каждый [7].

Учёт региональных особенностей и существующего опыта нашего субъекта при разработке стратегий интеграции, использование собственных кадровых ресурсов, увеличение адаптационного периода позволили минимизировать трудности переходного периода. Особенную роль в этом сыграл потенциал и заинтересованность преподавателей, методистов и учёных Крыма, уже знающих все нюансы постсоветской и в итоге украинской образовательной системы. Приложивших большую долю усилий для интеграции в новую образовательную систему, использовав все свои знания, опыт и новые возможности для активного составления и разработки новых учебных планов и системы образования в Республике Крым.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» по состоянию на 20.02.2016 г.
2. Закон РФ от 10.07.1992 №326 «Об образовании».
3. Постановление от 11 августа 2014 г. №790 Об утверждении федеральной целевой программы «Социально-экономическое развитие Республики Крым и г. Севастополя до 2020 года»: Постановление Правительства РФ от 11.08.2014 г. №790.
4. Указ Президента России от 7 мая 2012 г. № 599 "О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки".
5. Постановление Совета министров Республики Крым №204 от 16.05.2016г. «Об утверждении Государственной программы развития образования в Республике Крым на 2016-2018 годы».
6. Гушин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Международного университета природы, общества и человека «Дубна» *Dubna Psychological Journal*. - 2012. - №2. - С. 1-18.
7. По материалам пресс-службы Государственного Совета Республики Крым. [Электронный ресурс] В 2016 году десять молодых ученых получают гранты Государственного Совета Республики Крым. Режим доступа: <http://crimea.kz/180088-V-2016-godu-desyat-molodyh-uchenyh-poluchat-granty-Gosudarstvennogo-Soveta-Respubliki-Krym-v-razmere-111-tysyach-rubleiy-kazhdaya.html> (дата обращения: 09.12.2017)
8. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / под ред. Ю. П. Зинченко, И. А. Володарской. — М.: Изд-во МГУ, 2007. — 120 с.

УДК 32.019.57

начальник кафедры огневой подготовки **Карабаш Дмитрий Васильевич**
Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар)

О НЕОБХОДИМОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭКСТРЕМИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются стратегия профилактики экстремистской деятельности, категории молодежи наиболее склонные к экстремистской деятельности, методы разрушения экстремистского пространства, создание на его месте конструктивных социальных зон для молодежи, подходы к профилактической работе, ориентированной на снижение деструктивного потенциала молодежных субкультур.

Ключевые слова: молодежная среда, экстремизм, экстремистские движения, протестный потенциал, стратегия профилактики экстремистской деятельности.

Annotation. The article discusses the strategy of prevention of extremism activities, youth most prone to extremist activities, methods for the destruction of extremist space, creating in its place a constructive social areas for young people, approaches to prevention work focused on reducing the destructive potential of youth subcultures.

Keywords: youth, extremism, extremist movements, protest potential, strategy of prevention of extremist activity.

Введение. Наиболее быстро происходит накопление и реализация негативного протестного потенциала, как правило, в молодежной среде в силу ее социальных характеристик и остроты восприятия окружающей обстановки. Это именно та часть общества, которая является благоприятным социумом для влияния социальных, политических, экономических и иных факторов, в наибольшей степени подвергающих разрушительному влиянию такого рода благодатную почву, на которой легче «произрастают зерна» радикальных взглядов и убеждений. Тем самым происходит жуткий процесс пополнения молодыми гражданами рядов экстремистских и террористических организаций, которые, в свою очередь, активно используют российскую молодежь в своих собственных интересах.

Как известно, в силу того, как остро молодежная аудитория воспринимает окружающую обстановку, что происходит за счет ее социальных характеристик и остроты восприятия. Молодежная среда - это та часть общества, которая максимально быстро накапливает и реализует негативный протестный потенциал. Доказано, что влияние симбиоза социальных, политических, экономических и иных факторов на молодежную аудиторию, которая, как известно, наиболее подвержена разрушительному влиянию, приводит к легкому и быстрому формированию радикальных идеалов, убеждений и взглядов. Следовательно, использование российской молодежи в своих интересах экстремистскими и террористическими организациями, приводит к тому, что их легионы пополняются молодыми гражданами, которые активно используют для достижения своих идеологических целей.

Изложение основного материала статьи. Интенсивная активизация ряда экстремистских движений, в деятельность которых вовлекается все большее количество молодых людей, отмечается именно в последние десятилетия. По анализу усредненных статистических данных и по экспертным оценкам в среднем порядка 80% участников организаций экстремистского характера – это молодые люди, возраст которых не старше 30 лет.

Наиболее «лакомым кусочком» для экстремистских движений являются представители партий и движений, активно разыгрывающих «национальную карту», как правило, именно их они стремятся использовать в своих интересах, потому что они активно пропагандируют и пытаются привлечь на свою сторону скинхедов и членов группировок футбольных фанатов. Это очевидно, т.к. именно данная категория молодых людей, хорошо подготовлены физически и, довольно неплохо владеют навыками рукопашного боя, в том числе, умело используют холодное оружие и любые подручные средства, такие как, например, арматура, бутылки и проч.

Наибольший ущерб и вред интересам лиц или целого общества, заключающийся в тотальном разрушении общепризнанных норм морали и права, наносит, как правило, негативный протестный потенциал, реализация которого приводит к развитию безнравственных взглядов и принципов. При этом в какой-то бессознательной пелене совершаются преступления, а они, в свою очередь, препятствуют тому, чтобы происходило становление и развитие институтов демократии и гражданского общества и, как правило, при этом сознание индивида находится под контролем идеологии экстремистской деятельности, манипулировании участниками организаций экстремистской направленности.

Большинство экстремистских молодежных группировок носят, как правило, неформальный характер, при этом на них свое влияние оказывают громкие лозунги, внешняя атрибутика и другие аксессуары, а члены таких группировок, очень часто, не имеют представления об идеологической основе, каких бы то ни было, экстремистских движений. И все выглядит, на первый взгляд, весьма безобидно, участвуя в экстремистских группировках, они просто как бы приятно проводят время в кругу единомышленников и сверстников. При объединении, группировании молодежи с взглядами экстремистской направленности, срабатывает так называемый «сетевой» принцип, предполагающий свободу, а также большую самостоятельность ячеек, образующих разветвленную сеть, состоящую из молодежных экстремистских группировок, действующих в обычное время автономно, а в определенное время объединяющихся с целью проведения каких-то групповых противоправных действий, и именно для этой цели, объединяющихся в большие группы.

В современных, столь неспокойных условиях очень часто происходит широкое вовлечение молодых людей в криминальные сферы бизнеса и т.п., при котором изменяются ценностные ориентации, а это, в свою очередь, иллюстрирует криминализацию ряда сфер общественной жизни в молодежной среде, при этом значительная опасность исходит от зарубежных и религиозных организаций, различных сект, насаждающих религиозный фанатизм и экстремизм, пропагандирующих отрицание норм и конституционных обязанностей, а также чуждой российскому обществу системы ценностей.

Все чаще мы слышим о маркерах «исламского фактора», представляющего собой пропаганду среди молодых мусульман России идеей религиозного экстремизма, организацию выезда молодых мусульман на

обучение в страны исламского мира, где осуществляется вербовочная работа со стороны представителей международных экстремистских и террористических организаций. Чем занимаются подобного рода организации - это всем известный факт. Это и незаконный оборот средств совершения экстремистских акций: изготовление и хранение взрывных устройств, обучение обращению с огнестрельным и холодным оружием и т.п., применение для достижения деструктивных целей психологического прессинга.

Проблемы уровня и качества образования, «выживания» на рынке труда, социального неравенства, снижения авторитета правоохранительных органов - это тот «снежный ком» социальных проблем, которые приводят к обострению социальной напряженности в молодежной среде.

Рассматриваемой проблематике посвящено много исследований в разных научных сферах, в том числе и в криминалистике. Здесь осуществляется поиск эффективных путей применения криминалистических знаний. Криминалистические средства и методы, применяемые в борьбе с терроризмом и экстремизмом, могут выражаться в следующих направлениях:

1. Техничко-криминалистическое обеспечение производства следственных действий, проводимых по факту терроризма и (или) экстремизма.

2. Использование криминалистических учетов.

3. Методика расследования экстремизма и терроризма.

Применение обозначенных средств и методов криминалистики возможно при наличии необходимой подготовки субъектов раскрытия и расследования преступлений рассматриваемой категории [1, с. 40].

Стратегия профилактики экстремистской деятельности должна опираться на ряд важнейших концептов. Сегодня молодежные субкультуры необходимо рассматривать как те образования, в которых могут формироваться и реализовываться проявления и паттерны экстремистской активности. Чтобы осуществлять планомерную и системную профилактику экстремистской деятельности в молодежной среде, необходимо попытаться разрушить потенциал таких молодежных субкультур, для реализации этой цели можно наметить две базовые стратегии профилактики экстремистской деятельности.

Что же можно предпринять в этом контексте? Во-первых, нужна профилактика, ориентированная на разрушение и/или переориентацию молодежных субкультур, что тяготеет к созданию полей «выпускания пара» молодежью, т.е. для реализации агрессивных, экстремальных проявлений, причем, в рамках действующего законодательства, и не выходящих за границы социальных норм, например, через развитие экстремальных видов спорта, которые содержат в себе элементы риска - альпинизм, спидвей, сноуборд, паркур и т.д. Таким образом, может получиться разрушение «управленческого ядра» носителей субкультуры, а также будет осуществлен перевод молодежного сообщества в новое русло позитивной направленности.

Во-вторых, это создание и внедрение в целевую молодежную аудиторию новых субкультур, являющихся носителями социально позитивными составляющих, противовесных идеологии субкультур экстремистской направленности. Важную роль в данном процессе играют органы власти, которые не только создают, но и финансируют молодежное объединение, а оно, безусловно, в глазах молодежи, имеет и привлекательный для молодежи образ, и особый стиль отношений, и тип деятельности, но еще и вовлекающий в сферу своего влияния максимально большое количество молодых людей. Создание нескольких таких движений, охватывающих и олицетворяющих интересы предпочтения разных категорий молодежи - это первоочередная, приоритетная задача.

Чтобы системно и комплексно организовать работу по профилактике молодежного экстремизма необходимо четко понимать, какие детерминанты влияют на нее как на многоуровневую систему. Комплексность и полифункциональность такой работы можно опираться на интересные и актуализированные специальные «молодежные программы», в рамках которых предусмотрено не только, например, проведение среди молодежи и подростков регулярных встреч в учебных заведениях, клубах, но и круглых столов, заседаний дискуссионных клубов, научно-практических конференций совместно с представителями местных органов власти и социальными работниками.

Нам представляется, что снижение экстремистских проявлений в молодежной среде должно быть ориентировано на то, чтобы:

- 1) оптимизировать молодежную социальную среду, улучшить ее, создать в ней такие пространства, в которых будет место для того, чтобы молодежь могла конструктивно взаимодействовать, тем самым стимулируя у молодых людей положительные эмоции от причастности к реализации значимых социальных проектов, от анализа достигнутых результатов, а также от реального опыта решения проблем;

- 2) сформировать ресурс для анализа молодежного экстремистского поля, разработать такие методы, которые бы могли его разрушить, организовать на его месте конструктивные социальные зоны;

- 3) создать такие механизмы, которые бы оказывали эффективное влияние на процесс социализации личности молодого человека, включали бы его в конструктивное социокультурное пространство, что будет способствовать формированию личности, которой присущи толерантность, ответственность, успешность, ценности гражданской ответственности и патриотизма;

- 4) разработать такую систему психокоррекционной работы, целью которой является профилактика немотивированной и ненормативной агрессии, развить у молодых людей умения социального взаимодействия, рефлексировать, применять приемы саморегуляции, сформировать у них навыки толерантного поведения, умения выходить из поля, в котором имеют место такие явления, как: деструктивные культы, экстремистские организации, деформирующие личность субкультуры.

Только при наличии усиления и интеграции воспитательного воздействия семьи, школы, учреждений профессионального образования различного уровня, общественных объединений, средств массовой информации возможно говорить о совершенно новой, комплексной, актуализированной стратегии по профилактике экстремистской деятельности.

В качестве потенциальных объектов террористических устремлений могут рассматриваться любые физические и юридические лица, места массового пребывания людей, объекты недвижимости, критической инфраструктуры, транспорта, жизнеобеспечения, коммуникационные и информационные сети. Под антитеррористической защищенностью потенциальных объектов террористических устремлений следует понимать комплексное использование сил физической защиты, инженерно-технических средств и режимных мер, направленных на обеспечение их безопасного функционирования. В связи с этим особое значение имеет эффективная реализация административно-правовых режимов, предусмотренных законодательством Российской Федерации [2, с. 79].

Организация эффективной системы противодействия терроризму в России диктует необходимость системного подхода с опорой на научный и управленческий анализ факторов, способствующих генезису терроризма (как в масштабах всей страны, так и на уровне ее отдельных регионов и муниципальных образований) [3, с. 11].

В современном российском обществе возникновение угроз распространения экстремистской идеологии, проявления ксенофобии и терроризма в молодежной среде – это злободневная проблема, требующая незамедлительно вмешательства и решения. Важной социально-педагогической задачей становится поиск новых методов, форм и технологий, направленных на предупреждение социальных рисков молодежного экстремизма [4, с. 101].

Какие же категории молодежи наиболее склонны к экстремистской деятельности?

Педагогами, психологами, социологами доказано, что существует особая социально-психологическая ситуация в жизни любого человека, которая охватывает возрастной диапазон от 14 до 22 лет. Именно поэтому в ситуации возможного «попадания» в поле экстремистской активности, в так называемую «зону риска» оказываются те молодые люди, на чье социальное благополучие и должно быть направлено пристальное внимание всех заинтересованных служб и организаций. В «зону риска» попадают следующие категории молодежи:

1) во-первых, это молодые люди из таких семей, которые принято называть неблагополучными, социально-дезорientированными, где имеет место не только низкий социально-экономический статус, но и недостаточный интеллектуальный уровень, причем, в поведенческих паттернах таких молодых людей часто встречаются нарушения социальных или культурных норм, как следствие, приводящих к настороженному и враждебному отношению окружающих (это и алкоголизм, и наркомания, а также физическое и морально-нравственное насилие);

2) во-вторых, это так называемые «мажоры», или «золотая молодежь», существующая в тотальной атмосфере безнаказанности и вседозволенности, экстремального досуга, тяготеющая к экстриму, бездуховная и пресыщенная, рассматривающая, как правило, причастность к экстремистской субкультуре как естественную форму «нескучного», с адреналином, времяпрепровождения;

3) в-третьих, это дети, подростки, молодежь, которые имеют склонность к агрессивному, девиантному и делинквентному поведению, это те, кто привыкли самоутверждаться в среде сверстников единственным для них приемлемым способом - силовым методом решения проблем и споров, у них совершенно не развиты навыками рефлексии и саморегуляции; чем, безусловно, вызывают не только настороженное, но, зачастую, и враждебное отношение окружающих уличных компаний;

4) в-четвертых, это представители различных движений, религиозных организаций, экстремистских, политических и т.д.

Подростки и молодежь, оказываются в совершенно новых социально-экономических и возрастных рамках, что весьма важно учитывать при организации профилактической работы. Как известно, в этот возрастной период иллюстрируются такие психологические маркеры, как: поиск смысла и ценности жизни, развитие самосознания, обострение чувства справедливости. Эти особенности подталкивают молодого человека к тому, чтобы найти свою группу, собственную идентичность в диаде «мы» - «они». Неустойчивость психики молодых людей в возрасте от 14 до 22 лет, как правило, легко подвержена внушению и манипулированию. Часто по этой причине жизненный драйвер толкает молодежь на путь маргинала.

В этот период времени молодежь продолжает образование, покидает стены школы, отчий дом, уезжает в другой город или регион, и оказывается в такой ситуации, при которой имеют место свобода и социальная незащищенность. В итоге молодой человек весьма мобилен, как правило, он охотно соглашается на, различного рода, эксперименты, не прочь поучаствовать в акциях, митингах, погромах. А корни готовности молодежи к подобным действиям произрастают из его низкой материальной обеспеченности, а участие в оплаченных кем-либо акциях протеста рассматривается им как допустимая возможность дополнительного заработка.

Молодежь ищет идентичности, пытается закрепиться в жизни, вследствие чего становится весьма уязвимой, иллюстрирует неуверенность, желание сформировать круг близких по духу людей, найти ответственного за все беды и неудачи. Любая экстремистская субкультура, неформальное объединение, политическая радикальная организация или тоталитарная религиозная организация, которая может дать молодому человеку простой и конкретный ответ на вопросы: «Что делать?» и «Кто виноват?», может стать тем самым кругом близких по духу людей.

Создание на месте экстремистского пространства конструктивных социальных зон для молодежи – это самый верный на сегодняшний день подход к поиску методов решения данной проблемы. Непосредственная, прямая профилактика на сегодня не дает практически никакого эффекта, поэтому необходимо опираться в данной работе на косвенные, «мягкие» методы и формы, которые позволят оптимизировать не только социум, среду, но и личность.

Социально-психологические процессы, происходящие с подростком, должны профессионально сопровождаться соответствующими специалистами, причем не всегда являющимися представителями официальных институтов – такова сущностная характеристика идея управляемой социализации, потребность в которой сегодня назрела.

Доминантной целью профилактической работы должен стать средовой подход, при котором возможно и оптимально создание таких условий для молодого человека, которые смогут существенно снизить риски проявления экстремистской активности. Чтобы успешно реализовать подобную модель, необходимо создавать и развивать позитивные молодежные средства массовой информации, причем целесообразно полностью обеспечить эти СМИ свободой печати, только при таком условии они будут способны выполнять как гражданскую, так и социализирующую функцию [5, с. 87-89].

Также весьма актуальной нам представляется организация позитивного развивающего досуга подростков и молодежи через деятельность детских и молодежных общественных объединений, а чтобы их деятельность была эффективной и привлекательной для молодого поколения необходимо оказывать им системную комплексную поддержку. Тогда будут развиваться и материально-техническая база, и кадровый, социальный, творческий потенциал общественных организаций.

Проблему терроризма и экстремизма в молодежной среде можно смело отнести к дискурсу проблематики глобализации. К настоящему времени накопилось немало социологической литературы, показывающей бессодержательность утверждений о наличии экономической, политической или культурной глобализации. Глобализация приводит к интенсификации культурных контактов, взаимопроникновению культур, усилению доминирования одних систем ценностей в ущерб другим. Вторжение новых, ранее неизвестных норм и ценностей в общественную жизнь некоторых регионов мира может вызвать неприятие и отторжение и у отдельных социальных групп, и у всего населения отдельных стран. При этом обостряется поиск аутентичности, усиливается стремление обратиться к традициям, в том числе религиозным и социокультурным корням. Иногда чужая культура воспринимается как враждебная сила, разрушающая традиционный общественный уклад и привычный образ жизни. Особенно болезненно подобная реакция проявляется в бедных, экономически неразвитых странах, где демонстрация более высокого жизненного уровня, присущего странам иной цивилизации, вызывает острую зависть и неприязнь. Тем более что в условиях глобализации информация, вызывающая подобные настроения, легко проникает в любые уголки земного шара.

Выводы. Вследствие всего вышперечисленного глобализация в исламских странах способствует росту религиозного фундаментализма и экстремизма, усиливая угрозу терроризма. Подпитывают терроризм и экономические последствия глобализации, ведущие к углублению социальных конфликтов. Экстремистские тенденции проявляются в порожденных процессом глобализации антиглобалистских движениях. Глобализация влияет на методы и средства террористической деятельности. Террористы и террористические организации активно используют технические достижения глобализации, особенно в сфере коммуникаций, для подготовки и осуществления террористических актов. На протяжении новейшей мировой истории сепаратизм являлся одной из главных предпосылок для возникновения и развития политического экстремизма, который в условиях глобализации стал неизбежно принимать форму международного терроризма [6, с. 318].

Литература:

1. Пахомов С.В., Карабаш Д.В. Совершенствование криминалистической подготовки по вопросам противодействия экстремизму и терроризму. - В сборнике: Противодействие экстремизму и терроризму в Крымском Федеральном округе: проблемы теории и практики // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД России Крымский филиал. 2015. С. 40-43.
2. Карабаш Д.В., Лазицкий С.Л. Общегосударственная система противодействия терроризму // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2013. С. 136.
3. Карабаш Д.В., Горбенко А.И., Кубякин Е.О. Антитеррористическая безопасность на муниципальном уровне в условиях социокоммуникативных трансформаций Российского общества: социологический анализ.- Краснодар, 2016.
4. В. С. Кудрин А. И. Юдина. Молодежный экстремизм: причины возникновения, технологии предупреждения. Учебное пособие / Кемеровский государственный институт культуры. - Кемерово, 2016. - 160 с.
5. Карабаш Д.В., Лазицкий С.Л. Альтернативные стратегии безопасности в современном российском социуме: социокультурный ракурс / С.Л. Лазицкий, Д.В. Карабаш. - Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2017. - 92 с.
6. Скобликов Р.В., Устименко В.О. К вопросу о парадигмальном анализе глобализации как исторического процесса // Общество и право. 2015. № 1 (51). С. 318-321.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук Ковалева Анна Сергеевна

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

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются рекомендации по воспитанию толерантности участников образовательного процесса к детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается система работы с детьми, педагогами и родителями в ее основных этапах, структурных и содержательных компонентах. Акцентируется внимание на организации предметно-пространственной среды в групповых комнатах и формах реализации воспитания культуры толерантности.

Ключевые слова: воспитание толерантности, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article describes the recommendations on education of tolerance participants in the educational process for preschool children with disabilities. The system of work with children, teachers and parents in its main stages, structural and substantive components is considered. The attention is focused on the organization of the subject-spatial environment in the group rooms and forms of implementation of education tolerance culture.

Key words: tolerance education, inclusive education, children with disabilities.

Введение. Приобщение к культуре толерантности всех участников образовательного пространства в условиях активного внедрения инклюзивной практики несомненно постулируется современными теоретиками и практиками, психологами и педагогами как стратегическая задача, решение которой определит успешность распространения идеологии инклюзии. Наиболее сензитивным возрастным периодом для формирования менталитета толерантности и приобщения к ценностям инклюзивной культуры является, прежде всего, дошкольное детство. Именно педагоги дошкольных образовательных учреждений и родители, воспитывающие детей дошкольного возраста, являются источниками формирования базовой культуры толерантной личности подрастающего поколения.

Формулировка цели статьи. На основе детального анализа опыта деятельности по воспитанию толерантности участников образовательного пространства инклюзивного дошкольного образовательного учреждения в статье преследуется цель систематизировать данный опыт в виде конкретных рекомендаций, способствующих решению задач образовательной и социальной интеграции дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. Воспитание у участников образовательного процесса толерантного отношения к детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации определит успех образовательной и социальной инклюзии данной категории детского населения. В качестве практических рекомендаций по организации обозначенного процесса необходимо, в первую очередь, отметить целесообразность реализации деятельности в трех основных составляющих: содержание работы с детьми, с родителями, с педагогами.

Комплектование детских групп осуществляется на основе результатов диагностического обследования. Обязательным условием участия является добровольность. Количественный состав группы: 10-15 человек. Спецификой проведения занятий является присутствие и активное участие педагогов группы, с целью достижения более глубокого погружения в материал. Продолжительность занятий 20-30 минут каждое в зависимости от целей и возможностей детей, занятых каким-либо делом. Причем, учитывая возрастные особенности детей, занятия должны быть составлены так, чтобы в них происходила постоянная смена различных видов деятельности: игры, беседы, рисования, просмотры тематических мультфильмов и т.д.

Система работы с детьми реализуется в три этапа [1]:

Ориентировочный – установление первоначальных доброжелательных отношений в группе, атмосферы доверия и принятия, погружения в ситуацию, систематизация имеющихся знаний, умений, навыков конструктивного взаимодействия и самопознания.

Коррекционно-развивающий – коррекция и развитие навыков эффективного межличностного взаимодействия, воспитание основных компонентов толерантного сознания и поведения.

Обобщающе-закрепляющий – систематизация старых и закрепление новых знаний, умений и навыков толерантного межличностного взаимодействия.

Кроме того, согласно основным формируемым компонентам толерантности участников образовательного процесса, материал занятий структурируется по блокам: «Я познаю себя»; «Я уверен в себе и верю другим»; «Я вижу и принимаю мир разным»; «Я умею общаться и сопереживать»; «Я – хороший, мы – хорошие». Следует отметить некоторую относительность указанных этапов и блоков работы, обусловленную специфичностью предмета. Толерантность, как свойство личности, крайне многогранна и ее компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимопроникновении. Кроме того, методические приемы, используемые в ходе работы, демонстрируют полифункциональность и могут стимулировать одновременно развитие нескольких компонентов или свойств личности. Однако, данный факт несколько не умоляет достоинств и коррекционно-развивающего потенциала всей системы мероприятий по воспитанию толерантности, а, напротив, иллюстрирует ее значимость и актуальность.

Занятия рекомендуется проводить 1 раз в неделю. Структура каждого занятия включает пять основных этапов. Приветствие (разминка). Цель: установление контакта между участниками, создание атмосферы доверия и принятия, активизация потенциала группы для занятия. Коррекционно-развивающий этап. Цель: приобщение участников к культуре толерантности, формирование системы знаний, умений и навыков толерантного взаимодействия, развитие устойчивости личности, критичности и вариативности мышления, мобильности поведения, эмпатии и рефлексии. Релаксация. Цель: в зависимости от модальности всего занятия данный этап может носить как характер расслабления и успокоения (снятие психоэмоционального напряжения), так и способствовать повышению жизненного тонуса. Подведение итогов. Цель: получение обратной связи от участников группы, развитие навыков рефлексии, эмоционального и смыслового оценивания происходящего. Ритуал прощания. Цель: закрепление позитивного настроя членов группы, атмосферы единства и доброжелательности.

В ходе занятий активно используются методы арттерапии, сказкотерапии, игротерапии, музыкотерапии, телесноориентированные техники, способствующие оптимизации внутриличностной сферы ребенка и гармонизации межличностных взаимоотношений, развитию адекватного самовосприятия и восприятия другого, дивергентности мышления, эмпатии и рефлексии. Все это является обязательным условием воспитания основ культуры толерантности.

Система работы по формированию толерантного отношения к детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья включает в себя не только формирование толерантного сознания, но и организацию толерантной образовательной среды, с целью закрепления и расширения моделей толерантного взаимодействия [2]. В рамках данного направления деятельности в групповых комнатах функционируют уголки психологического комфорта, уголки настроения и саморегуляции. Взрослые собственным поведением демонстрируют уважительное отношение друг к другу и к детям, в том числе к детям с ОВЗ, привлекают внимание детей к эмоциональным состояниям друг друга, поощряют проявление сочувствия, сопереживания, взаимопомощи. Решению этой задачи помогает такой элемент развивающей среды групповых комнат, как уголки эмоций. Данные уголки представляют собой настенные панно, позволяющие детям осознать свое настроение и выбрать соответствующую пиктограмму эмоции, которая также подкрепляется в цветовом оформлении. Вербализация эмоционального состояния всегда начинается со взрослого, что дает детям определенный образец и сближает педагога с его воспитанниками.

Следует отметить и наличие в группах уголков психологического комфорта, позволяющих детям уединиться, расслабиться и, тем самым, сохранить свою эмоциональную стабильность и личностную целостность, что крайне важно для воспитания толерантных установок подрастающего поколения и формирования доброжелательных отношений в детском коллективе.

Функционируют уголки психоэмоциональной саморегуляции, позволяющие ребенку не только с помощью взрослого, но и самостоятельно овладеть приемами психологической разгрузки. Данные уголки представляют собой красочно оформленные в едином сюжете конструкции, демонстрирующие в доступной для ребенка наглядной форме методы и средства избавления от негативных эмоций

Кроме того, в специально организованных уголках, которые также рассматриваются как элементы предметно-пространственной развивающей среды, постоянно находятся различные повязки на глаза, очки, позволяющие имитировать состояние незрячих и слабовидящих людей, наушники, препятствующие

проникновению звуков окружающего мира, клейкая лента, с помощью которой можно, например, ограничить движения пальцев рук. Тренинги, помогающие почувствовать себя на месте человека с ограниченными возможностями здоровья, были интересны всем. При этом мы не акцентировали внимание на детях из группы, уже имеющих ограниченные возможности здоровья; вначале тренинги включали ситуации, выстроенные на примере других нарушений.

Однако, обеспечить и поддерживать зону психологического комфорта в условиях системы общественного воспитания и обучения организовать достаточно сложно и это обязывает педагога чутко реагировать на все ситуации психологического дискомфорта ребенка и пытаться их нивелировать по мере возможности. Целесообразность подобного рода деятельности обусловлена большим количеством стрессовых ситуаций в жизни ребенка; действием согласно принципу наглядности, приоритета наглядно-действенных форм мышления; актуальностью проблемы отсутствия навыков саморегуляции своего актуального состояния.

Таким образом, уголки психологического комфорта и саморегуляции призваны снизить количество стрессов в жизни ребенка, обучить детей и усовершенствовать их навыки саморегуляции психологических состояний.

Существенным вкладом в достижение поставленной цели может стать применение метода сознательного выбора деятельности детьми и ответственности за принятое решение, развитие волевой регуляции благодаря применению техники «Право выбора». Данный прием представляет собой план-схему группы, которая разрабатывается совместно детьми и педагогами, для организации детской деятельности. Данная техника проста и максимально эффективна, так как приучает детей к самостоятельному выбору, принятию решений, действию согласно принятому решению и оцениванию результатов труда. Дети вместе с педагогом изготавливают панно, соотнося с пространственным расположением основных развивающих зон в групповой комнате. Затем, в удобное время дети и педагог садятся в круг и обсуждают кто, где и какой деятельностью будет занят, ориентируясь на панно. Дети расходятся по выбранным уголкам группы на оговоренное время. После чего, они вновь собираются вместе и обсуждают результаты своей деятельности: что помогало, мешало, что получилось, что нет, что понравилось или не понравилось и т. д. Данное мероприятие вносит систематичность и упорядоченность во внутригрупповую жизнь, приучает детей к дисциплине, самостоятельности и ответственности, дарит чувство защищенности и комфорта, сводит конфликты к минимуму.

Также в ходе занятий формулируются правила поведения и общения, которые регулируют взаимоотношения, как в рамках занятия, так и во время игр в группе. Правила имеют наглядное, доступное детскому пониманию оформление и формулировку.

В числе требований, предъявляемых к правилам выделяются следующие: правило должно быть четким, разумным, соответствовать уровню развитию ребенка и реальной жизненной ситуации; правило эффективно если оно небольшое по объему и если сам воспитатель придерживается этого правила; одновременное количество правил не должно превышать трех пяти; правила вырабатываются взрослым совместно с детьми; правила всегда имеют словесное и материализованное воплощение (в картинках для детей).

Технология введения и соблюдения правил предполагает, что правила вводятся постепенно, поэтапно и предпочтительно их введение в начале учебного года. Кроме того, правила вводятся в специально отведенное для этого время, демонстрируются педагогом или ребенком (проигрываются) и периодически повторяются.

Целесообразность введения правил определяется тем, что они помогают ребенку осознанно дисциплинировать самого себя, готовя к жизни в обществе. Они помогают педагогу экономить время, обеспечивают безопасность ребенка, помогают предвидеть и предотвратить ту или иную ситуацию в группе, предсказать поведение детей. Регулярно и гибко применяемые правила способствуют формированию здорового, комфортного климата, воспитанию гармоничной личности.

В случае нарушения правил поведения в группе существуют разные варианты реакции педагога на данный факт, зависящие от причины, по которой правило было нарушено. Необходимо проверить, не были ли вызваны нарушения самим педагогом, его непоследовательным поведением, нерешительность и т. д.; проверить, не препятствует ли окружающая среда выполнению правил; стараться не наказывать, а дать возможность оценить последствия своего поведения; кроме того, у ребенка должен быть дополнительный шанс выполнить правило; и не стоит забывать похвалить тех, кто выполнил правило.

Закрепление полученных на занятиях знаний, умений и навыков происходит и в свободной деятельности детей посредством проведения педагогом в группе таких игр как «День помощника», «Шляпа волшебника» и т. д. Данные игры имеют пролонгированный характер (могут проводиться в течение одного или нескольких дней) и обеспечивают перенос знаний в новую ситуацию, стимулируют активный поиск и выбор толерантной или интолерантной стратегии взаимодействия.

Эффективной формой организации взаимодействия с педагогическим коллективом являются практические занятия с элементами психологического тренинга. Тренинг – есть интенсивные, краткосрочные обучающие занятия, направленные на создание, развитие и систематизацию определенных навыков необходимых для выполнения конкретных личностных задач. Преимущество тренинговых форм работы заключается в их прицельности, целенаправленности, поскольку в процессе занятия отрабатываются лишь те навыки, которые необходимы человеку для достижения конкретных целей. В тренинге сочетаются различные формы обучения – разбор ситуаций, деловые игры, теоретическое информирование и т. д., что способствует более эффективному усвоению материала по сравнению с традиционными формами занятий.

Предлагаемые занятия строятся согласно общей логике тренинговой работы. Первоначально осуществляется ориентация участников в специфике тренинга как методе обучения. Затем проводится первичная диагностика ожиданий участников и затруднений в общении, после чего происходит выявление и коррекция мотивации участников. Работе в группе предшествует рассказ психолога о том, что такое тренинг, каковы его цели и возможности, какие результаты могут быть получены, оговариваются организационные вопросы. На предварительном этапе работы проводится индивидуальная беседа с каждым участником. Необходимо обсудить следующие традиционные вопросы: Хотите ли Вы заниматься в тренинговой группе?; Что Вы ждете от занятий?; Есть ли у Вас какие-либо пожелания, предложения относительно направленности работы? и т.д.

Предполагаемая продолжительность одной встречи от 1 до 1,5 часов в зависимости от мобильности и заинтересованности группы). Каждое занятие имеет свое назначение и процедурное обеспечение. В основе

работы лежит принцип поэтапности развития группы и постепенности в более глубоком понимании каждым участником самого себя. Новая встреча логически вытекает из предыдущей и, одновременно, служит основой для последующей. Обязательными процедурами в ходе работы являются: индивидуальная и групповая рефлексия, направленная на осмысление процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности; психогимнастические процедуры с релаксационным и тонизирующим эффектом. Этапы работы:

- Ориентировочный – ориентация в специфике тренинга, диагностика ожиданий участников, самоопределение членов группы и определение групповых целей работы, создание в группе атмосферы, способствующей самопознанию и самопроявлению; дестабилизация стереотипных представлений о себе и мотивах своего поведения; актуализация каждым свое личностной позиции.

- Основной – переосмысление представлений о себе на основе обратной связи, анализа происходящего в группе; расширение сферы осознаваемого в понимании поступков другого; формирование оценочного отношения и основ эмпатического слушания; отработка конструктивных способов межличностной коммуникации.

- Заключительный – закрепление эффективных индивидуальных тактик самопознания и взаимодействия; рефлексия изменений, прогнозирование будущих перспектив участниками группы.

К принципам работы в группе относятся: искренность в общении; обязательное участие в работе группы в течение всего времени; право каждого члена группы остановить обсуждение его проблемы; каждый участник говорит за себя, от своего имени; время действия «здесь и теперь». Данные принципы могут быть предложены психологом в готовом виде или разработаны группой совместно.

Одной из форм взаимодействия с родителями являются практические занятия с элементами психологического тренинга. Общая логика построения занятий по своей сути аналогична занятиям, проводимым с педагогическим коллективом. Данная особенность обусловлена единством цели в работе с обеими категориями сопровождения – раскрыть для участников богатство собственного внутреннего мира и мира партнеров по общению, дать возможность актуализации глубинных личностных составляющих, вне зависимости от рода профессиональной деятельности, что неизменно должно стать залогом эффективности работы по воспитанию межличностной толерантности. Сохраняется та же этапность работы, принципы, положенные в основании деятельности, обязательность ряда процедур, правила поведения в группе. В ходе каждой встреч обязательным компонентом является ритуал приветствия, способствующий снятию психологических зажимов и установлению доброжелательной атмосферы. Кроме того, у каждого родителя существует возможность высказаться по означенной теме в ходе беседы- обсуждения или диалога, что в определенной степени корректирует ход всей встречи, порой смещая некоторые акценты в зависимости от потребностей родителей [3].

Проведение совместных мероприятий для педагогов и родителей качественно оптимизирует процесс формирования культуры толерантности. Это связано с возможностью согласования целей участников педагогического процесса, живого общения и максимальной прозрачностью образовательного пространства. Целью таких встреч является способствование формированию установок толерантного сознания у педагогов и родителей. Кроме того, призваны помочь участникам: осознать необходимость применения принципов толерантности в практике межличностного общения и воспитания подрастающего поколения, обязательности единства действий семьи и ДОУ; осознать свою позицию и проанализировать свои установки и стереотипы восприятия и поведения; а также, освоить принципы конструктивного взаимодействия, развить критичность мышления, эмпатические и рефлексивные способности.

Выводы. Таким образом, реализация практических рекомендаций по организации воспитания культуры толерантности в условиях инклюзивного образования раскрывается во взаимосвязи приоритетных направлений деятельности по приобщению к ценностям инклюзии всех участников образовательного процесса посредством разнообразия форм, структурированности содержания и адаптированности предметно-пространственной среды образовательной организации к потребностям решаемой задачи.

Литература:

1. Ковалева, А.С. Преемственность воспитания межличностной толерантности в системе «дошкольное образовательное учреждение – начальная школа» [Текст]: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / А.С. Ковалева. – Барнаул, 2009. – 219 с.
2. Ковалева, А.С. Технология создания толерантной образовательной среды [Текст]: учебное пособие / А.С. Ковалева. – Барнаул : АлтГПУ, 2015. – 137 с.
3. Шептенко, П.А., Гиенко Л.Н., Ковалева А.С., Дронова Е.Н. Социально-педагогическая деятельность: проблемно-ориентированный подход: коллективная монография [Текст] / под ред. П.А. Шептенко – Барнаул: АлтГПА, 2013 – 223 с.

УДК 37.041

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений Койкова Эльзара Имдатовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТУИЦИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье анализируется влияние педагогической интуиции и рефлексии на профессиональную деятельность педагога. Профессиональная деятельность педагога может быть оптимальна при наличии условий активизации быстрого и медленного мышлений, использования методов эвристики, руководство содержанием, а не легкостью поиска решения.

Ключевые слова: интуиция, интуитивное мышление, медленное решение, педагогическая рефлексия, профессиональное саморазвитие.

Annotation. The article analyzes the influence of pedagogical intuition and reflection on the professional activity of the teacher. The conditions for successful professional activity are the work of fast and slow thinking, heuristic methods and guidance of content, but not by the simplicity of looking for the solution.

Keywords: intuition, intuitive thinking, slow decision, pedagogical reflection, professional self-development.

Введение. Организации успешной педагогической деятельности во многом зависит от учителей, которые погружаются в профессию самозабвенно, опираются на творческое решение проблем, основывая свое восприятие и ощущение на интуитивную форму познания. Педагогическая интуиция характеризуется быстротой и моментальностью принятия решений, та непосредственность и внезапность, которая помогает решать задачи, основывается на разнородный опыт и ассоциативный характер мышления (С.А. Гильманов) [1].

Изложение основного материала статьи. Различные виды интуиции присутствует в разных сферах жизнедеятельности, однако аналитическая интуиция позволяет не выходить за рамки логического знания и избавляет от логических ошибок.

В сфере профессиональной деятельности педагогическая интуиция позволяет осознать структуру жизненного пространства личности обучающегося, тем самым учитывать потребности, настроения, характеры и выстроить социально-психологические отношения. Успешное обучение зависит от креативности педагога и возможности проникать во внутренний мир воспитанников, принимать ответственные решения и реагировать мгновенно, иметь педагогическую прозорливость.

Таким образом педагогическую интуицию можно отметить как условие профессионального творчества и компонент профессионального саморазвития личности.

Еще одним фактором, влияющим и стимулирующим профессиональное саморазвитие личности, является рефлексия, которая способствует пересмотру профессионально-личностного опыта в профессиональной деятельности и осознание особенностей содержания педагогической деятельности. Анализируя и осознавая изменения, которые характерны для современного образования и происходят в образовательном процессе, необходимо, с помощью рефлексивных механизмов, саморегулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий [4].

Таким образом, рефлексивная компетентность позволит совершенствовать профессиональное качество личности, а наличие рефлексивных способностей обеспечат процесс саморазвития и эффективность творческого поиска в педагогической деятельности. Для достижения результативности взаимодействия с обучающимися педагогу необходимо постоянно развивать навыки и умения видеть новое, развивать свое мастерство [5].

Профессионально-значимые качества личности педагога включают в себя рефлексивные свойства, как обязательное и необходимое требование, предъявляемое к педагогической профессии, все виды деятельности, которые основываются на сотрудничестве, межличностном взаимодействии и выстраивание межличностных отношений предполагают разнородность и частотность рефлексивных действий [3].

Управляя деятельностью своих подопечных, с помощью механизмов рефлексии учитель регулирует этот процесс, выдвигая предположения, уточнения, сомнения и проявляя готовность к поиску установленных причин явлений, которые сопровождают этот процесс. Аналитическая позиция позволяет педагогу совершенствовать педагогическое общение и профессиональную деятельность и это возможно только при развитом самосознании учителя.

Интеллектуальная рефлексия способствует развитию мышления и проявляется на уровне интеллектуального контроля. Активизация собственных интеллектуальных качеств возможно при создании ощущения конкуренции, проблемной ситуации, или условия общения, в которых доступен личный опыт педагога для контактирующего и наоборот, открытость опыта другого для себя.

Высокий уровень рефлексивного мышления – это результат высокой мыслительной деятельности, основанной на: критичности к себе, соотнесение своих возможностей с современными жизненными требованиями; постановкой реальных целей; анализ своих мыслей и результатов своей деятельности, а также своевременное отступление от нереальных гипотез.

Таким образом, педагогическая рефлексия и педагогическая интуиция, являются движущей силой саморазвития педагога, однако не все практикующие учителя готовы проявлять усилия и напряженность. Когнитивная легкость обуславливается повторяемостью ситуаций, подготовленностью ответов на большую часть вопросов, четкое представление о возникшей проблеме и решение кажется простым и легким. Анализируя деятельность и ощущая напряженность, педагог может сделать меньше ошибок, но меньше обычного будет использовать интуицию и творческие способности.

Для того чтобы избежать несоответствия в процессе установок контакта с воспитанниками, не совершать системных ошибок, тем самым искажая профессиональную деятельность необходимо понимать и видеть ошибки суждений и выбора, сначала у других, а со временем приучив и себя к рефлексивному анализу.

В педагогической деятельности очень важен опыт саморазвития и творческое отношение к собственному делу. Для того, чтоб не происходило застревания, необходимы движущие силы, которые будут сопоставлять, осмысливать личностные свойства, опыт педагога с какими-либо событиями или обстоятельствами, которые будут сопровождаться переживаниями, эмоциональными преодолениями, что будет способствовать самоутверждению, выявлению и демонстрации собственных возможностей и способностей. Противоречивые столкновения, помогут выработать самостоятельную стратегию поведения и научиться нестандартно действовать в особых социальных ситуациях.

Педагогическая рефлексия помогает учителю быть динамичным, демонстрировать личную включенность, высокую критичность, осмысливать собственную деятельность, с целью ее дальнейшего целенаправленного совершенствования.

Также, как было отмечено выше, огромную роль в профессиональной деятельности педагога, занимает педагогическая интуиция. Руководствуясь ею, педагогу часто удается найти быстрое и правильное решение, и даже обозначить «истину». Интуиция, это интеллектуальное явление, которое заключается в неожиданном понимании и принятии решения, на бессознательном уровне. В основном интуиция, может возникнуть в новой ситуации и когда решение проблемы преследует конкретную задачу.

Характеризуя педагогическую интуицию, необходимо отметить, что, руководствуясь этим профессиональным качеством педагог способен принять быстрое педагогическое решение, основанное на неразвернутом осознанном анализе, обобщить результат и даже предвидеть дальнейшее развитие ситуации.

С одной стороны, использование профессиональной деятельности педагогической интуиции обосновывается компенсированием недостатка знаний и опыта, а также неполноты информации, а с другой стороны наличие педагогической интуиции обуславливает способность учителя к педагогической импровизации и творческому решению педагогических задач [6].

Как эвристический процесс, определяют интуицию В.В. Давыдов и Б.Г. Мещеряков. С.А. Гильманов полагает, что «интуиция как профессиональное качество базируется на особой образно-эмоциональной модели профессиональной действительности и рассматривается им как качество личности, связанное с педагогическим опытом и творчеством педагога» [1].

Если говорить о педагогической интуиции, можно отметить, что она не всегда верна, так как педагог, используя свой опыт и знания, заранее верит в правильность использования своих приемов и методов. Однако, это как раз и говорит о шаблонности мышления и опоры на психологию восприятия.

Опираясь на положение о том, что учитель мыслит рационально, а значит здраво, можно считать, что отклонение от рациональности, которое объясняется эмоциями, это мышление ошибки, но не нарушение процесса мышления.

Следует отметить, что поведение учителя в профессиональной деятельности не всегда логично и разумно, так как сталкиваясь с условиями неопределенности педагог может принять всегда разное решение. Однако, интуитивное мышление дает возможность анализировать и узнавать следствие того или иного поведения в педагогической деятельности.

Несмотря на то, что эмоциям отводится гораздо больше места в принятии интуитивного решения, можно считать, что если педагог демонстрирует сформированные профессиональные знания высокого уровня, в этом случае интуиция распознает ситуацию, и то решение которое может принять учитель, руководствуясь интуицией будет верно.

Риск и педагогическая ошибка может возникнуть, когда в сложной ситуации не возникает квалифицированного решения актуальной проблемы или ответа на возникший вопрос, таким образом, педагог, может не замечая главной проблемы обойтись ответами на поверх-лежащие вопросы, а решение главной проблемы, вероятнее всего будет не верным, тем самым подмена будет не замечена.

Таким образом, спонтанное решение не всегда уместны, несмотря на то, что интуиция может руководствоваться или опытом, или эмоциями, однако более сложные проблемы, которые могут возникнуть и не найти обоснованного пути решения, потребует больших мыслительных усилий, то есть «медленное решение».

В разных ситуациях в педагогической деятельности учитель выстраивает свое поведение в соответствии с профессиональной этикой и требованиями профессионального этикета, однако, если учесть то, что профессиональная деформация возникает уже во время обучения и освоения профессии, когда у будущего педагога разрушаются обычные установки и стереотипы и формируется профессиональная картина мира, таким образом профессиональное поведение не редко, может характеризоваться как неконтролируемое, происходит навязывание своего образа «Я» воспитанникам.

Данное обстоятельство характеризуется малой вариативностью, отсутствием индивидуального подхода, недопустимости творческого видения ситуации. Такой педагог, не всегда осознает, что на том или ином этапе общения или установления контакта необходимо научиться распознавать инаковость, не доверять своему первому впечатлению и подключать когнитивный компонент.

Для активной умственной деятельности всегда необходим самоконтроль, для того чтобы выстраивать связи в собственном ходе мыслей. А для того чтобы цепочка размышлений была связана необходима дисциплина. Однако, можно утверждать, что не вся мыслительная деятельность задействует силу воли, часто можно увлечься самим процессом мыслительных операций [2].

Педагогическая профессия характеризуется активной умственной деятельностью, непрерывной рефлексией, анализа как собственного труда, так и результатов деятельности своих воспитанников. Однако это и затрудняет взаимоотношения педагога с окружающими. Профессиональное стремление упрощать сложные понятия для обучающихся, оборачивается привычкой упрощенно подходить к решению своих личных проблем, как следствие это эгоистичный выбор, поверхностное суждение при общении, отсутствие гибкости в мышлении. Итак, самоконтроль и когнитивные усилия – это формы умственного труда. Для выбора решения на основе интуитивного мышления необходимо руководствоваться «медленным решением», характеризующимся целенаправленностью, трудоёмкостью, системностью или упорядоченностью.

При изучении связи между мышлением и самоконтролем применяются самые различные методы – интеллект, контроль, рациональность [2].

Анализируя форму интуитивного поиска, необходимо отметить, что одной из задач является принятие всех возможных ответов, не отрицание, а допустимость и принятие множества. Для большей определенности можно опираться на ответ первый пришедший в голову, так как стереотипность мышления опасна искажениями в предвидении и предугадывании решения проблемы, а склонность полагаться на эвристику доступности ошибочна.

Однако необходимо осознавать, что в профессиональной деятельности, научившись руководствоваться медленным мышлением, нет необходимости прибегать к нему снова и снова, в поисках решения одной и той же проблемы, так как ответ будет один и тот же. Обучая своих подопечных умению пользоваться медленным мышлением необходимо уметь изменять подачу вопроса, если действительно целью является задействовать медленное мышление и научить трудоемкому мыслительному процессу. Для мобилизации медленного мышления необходимо все время бороться с навязчивым ассоциативным эффектом. Человеческий разум развивается в ситуации успеха. Ситуация успеха, созданная педагогом, создает благоприятные условия, для веры обучающихся в собственные суждения, повышение самооценки, а также укрепление самоуверенности, благодаря восхищению сверстников и окружающих.

«Медленное мышление» помогает контролировать собственные чувства и ненужные порывы, улучшает трудоспособность, заставляя сравнивать, обосновывать и выбирать в некоторых ситуациях [2].

«Быстрое мышление» присутствует в большей части наших действий. Одним из лучших эффектов работы быстрого мышления, является автоматизм в поиске объяснений происходящих событий. Также успешность педагогической деятельности опирается на способность обрабатывать огромный объем информации быстро и эффективно [2].

Задача педагога состоит в том, чтоб взаимодействуя с обучающимися, развивать умение включать «медленное мышление», попытаться самостоятельно решить возникшую проблему, и вовремя отказываться от необоснованных ответов, ослабить ложную интуицию.

Именно, эвристическое погружение позволяет задействовать мыслительные процессы, подвести к самостоятельному решению проблемных задач и заданий.

Включение эвристических методов в обучение задействует творческий потенциал воспитанников, формирует познавательные умения, повышают инициативность и возможность самореализации.

Эвристические методы применимы не только в обучение, но и в саморазвитии педагога и совершенствовании профессиональной деятельности. Эвристический анализ и прогнозирование способствуют построению индивидуального образовательного маршрута педагога, выявление новых направлений саморазвития и использования их возможностей.

Для эффективного профессионального саморазвития возможно использовать некоторые методы эвристического погружения. «Идейные карточки», это самый простой способ для фиксации собственных идей или мыслей. Предлагается из фрагмента любимой книги, выделить слово, которое укажет на идею, действие, и сверху вниз, ступенчато записывать мысли-следствия, или идеи, которые могут породить креативный продукт.

«Ассоциативные ряды успешности», могут направить педагога с опытом работы в поисковую деятельность для успешной самореализации. Предлагается составить ассоциативный ряд к фразам, словам, основным условием является позитивный настрой. Также можно составить письмо используя такие слова как «удача», «успех», «оправданность», «удовольствие», «совершенство», «идеал», целесообразность» и т.д.

Выводы. Развитие индивидуальности педагога и творческого потенциала, от которых и зависит успешная педагогическая деятельность, основывается на органическом сплаве умений реализовывать креативный подход, готовность к новаторским решениям, расширение сферы познания, обогащение различных позиций через активное общение, способности к возвышению над конкретной деятельностью и недопущения функционального поведения, созидательном самовыражении и самоорганизации. Таким образом, необходимой предпосылкой профессионального саморазвития педагога является рефлексия, самоопределение и наличие педагогической интуиции.

Литература:

1. Гильманов, С.А. Интуиция в профессиональной деятельности педагога: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А. Гильманов; Краснояр. гос. пед. ин-т. – Красноярск, 1990. – 26 с.
2. Канеман, Д. Думай медленно... Решай быстро / Дэниел Канеман. – АСТ, Neoclassic, 2017. – 656 с.
3. Карнелович, М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования: пособие / М.М. Карнелович. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 67 с.
4. Кулюткин, Ю.Н., Муштавинская, И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – СПб.: СПб ГУПМ, 2003. – 48 с.
5. Растянников, А.В. Рефлективное развитие компетентности в совместном творчестве / А.В. Растянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков. – М.: Per Se, 2002. – 319 с.
6. Щербакова, Т.Н. Интуиция как компонент педагогического творчества современного педагога [Текст] / Т.Н. Щербакова // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 273–275.

УДК 371.13:373.2

кандидат педагогических наук, доцент Колосова Наталия Николаевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье представлен анализ категории «профессиональная адаптация», дано определение понятия «профессиональная адаптация будущих воспитателей детей дошкольного возраста». Автором рассмотрены отдельные аспекты профессиональной адаптации будущих воспитателей в процессе педагогической практики, описаны условия и требования к ее организации.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, педагогическая практика, будущие воспитатели детей дошкольного возраста.

Annotation. The article presents the analysis of the category “professional adaptation”, the definition of the notion “professional adaptation of future preschool teachers”. The author considers certain aspects of professional adaptation of future preschool teachers in the process of pedagogical practice, describes the conditions and requirements to its organization.

Keywords: professional adaptation, pedagogical practice, future preschool teachers.

Введение. На современном этапе реформирования системы российского образования приоритетной задачей является повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов, в том числе специалистов для дошкольного образования, от уровня профессионализма и компетентности которых зависит успешность обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Однако на эффективность профессиональной педагогической деятельности, особенно на первом ее этапе, оказывает влияние множество факторов, одним из которых является способность адаптироваться к условиям многообразия образовательных систем и подходов в максимально короткие сроки. В связи с этим все больше внимания современные ученые уделяют процессу профессиональной адаптации и формированию адаптированности личности, которые становятся основополагающими в педагогической деятельности.

Анализ научной и методической литературы по проблемам профессионального развития и профессиональной адаптации показал, что различные аспекты исследуемой проблемы нашли свое отражение в следующих направлениях: методологические основы адаптации личности и профессиональной адаптации (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.А. Налчаджян, В.А. Петровский, А.А. Реан, В.И. Слободчиков); структура и специфика профессиональной адаптации (Н.А. Бернштейн, М.П. Будякина, Л.А. Кандыбович, А.К. Маркова, А.Г. Мороз, А.В. Мудрик); психологические условия, определяющие скорость и уровень адаптации молодых специалистов (С.Г. Вершловский, Л.К. Зубцова, О.В. Назарова, С.М. Петров, М.Л. Субочева и др.). Учеными доказано, что успешность адаптации во многом зависит от особенностей той среды, с которой взаимодействует субъект. С этой точки зрения изучение возможностей педагогической практики как средства профессиональной адаптации будущих воспитателей представляется актуальным и своевременным.

Формулировка цели статьи: обосновать роль педагогической практики в профессиональной адаптации будущих воспитателей детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Известно, что профессиональная адаптация является одним из наиболее важных этапов профессионального становления личности, этапом, от которого во многом зависит эффективность всей последующей профессиональной деятельности человека.

В современных отечественных и зарубежных исследованиях общее понятие «адаптация» рассматривается как приспособление организма, индивидуума, коллектива к условиям внешней среды или к своим внутренним изменениям, приводящее к повышению эффективности их существования и функционирования.

Что касается категории «профессиональная адаптация», несмотря на широкое распространение в психолого-педагогической литературе, на сегодняшний день единого подхода к ее трактовке не выработано.

По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональная адаптация – это «приспособление уже имеющегося профессионального опыта и стиля профессиональной деятельности к требованиям нового рабочего места, освоение сотрудником новых для него профессиональных функций и обязанностей, доработка требуемых навыков и умений, включение в профессиональное сотрудничество и партнерство, постепенное развитие конкурентоспособности» [4, с. 126]. Успешная профессиональная адаптация делает работу привлекательной, повышает шанс на более высокую оплату труда и профессиональный рост, создает предпосылки для самоактуализации специалиста.

Согласно В.А. Сластенину и В.П. Каширину, профессиональная адаптация предполагает процесс «вхождения молодого человека в профессиональную деятельность, приспособление к системе производства, трудовому коллективу, условиям труда, особенностям специальности» [6, с. 265]. Успешность адаптации является показателем правильности выбора профессии.

М.А. Дмитриева акцентирует внимание на том, что профессиональная адаптация – это становление и сохранение динамического равновесия в системе «человек – профессиональная среда». При этом под профессиональной средой автор понимает объект и предмет труда, его средства, цели и профессиональные задачи, условия труда и социальную среду [2].

Рассматривая профессиональную адаптацию, С.А. Дружилова выделяет в ней три взаимосвязанные аспекта: а) адаптацию как процесс приспособления специалиста к изменяющимся условиям профессиональной среды...; б) результат этого процесса, характеризующийся степенью итоговой адаптированности человека; в) источник новообразований, характеризующийся комплексом формируемых качеств профессионала [3]. От соответствия этих трех компонентов зависит характер поведения специалиста, степень эффективности его взаимодействия в системе «человек – профессиональная среда», психологические состояния человека в труде и др.

Исследуя личностный аспект адаптации, А.А. Реан подчеркивает важность личностного роста, саморазвития, стремления к дальнейшему интеллектуальному, физическому и морально-этическому самосовершенствованию [7].

Как отмечает Н.А. Глузман, успешность реализации личности в профессии, а значит и ее профессиональная адаптация, зависят от сформированности профессионально-ориентированных качеств педагога, таких как коммуникабельность, эмпатия, рефлексивность, креативность, эмоциональная стабильность, толерантность, эрудиция, активная жизненная позиция, целеустремленность, оптимизм, справедливость, профессиональная требовательность, готовность к саморазвитию, саморегуляция [1].

В рамках нашего исследования мы придерживаемся точки зрения А.К. Марковой, которая исследуя приспособление человека к профессии, отмечает, что профессиональная адаптация начинается уже в процессе профориентации, затем в ходе профессионального обучения и продолжается всю жизнь. На этапе адаптации «...человек осваивает правила, нормы профессиональной деятельности и профессионального общения, что в целом образует как бы социальную (предметную и психологическую) профессиональную норму» [5, с. 205].

Мы согласны с мнением исследователей, что профессиональная адаптация выражается в определенном уровне овладения профессиональными навыками, умениями, в формировании профессионально важных качеств личности, в развитии устойчивого положительного отношения к выбранной профессии.

Обобщая проведенный теоретический анализ, можно сделать вывод, что профессиональная адаптация будущих воспитателей детей дошкольного возраста – это активный процесс овладения профессиональной деятельностью, приспособления к условиям труда, к организационной культуре и межличностным отношениям, которые сложились в конкретном дошкольном учреждении; освоение содержания профессиональных и функциональных обязанностей воспитателя; формирование комплекса профессиональных качеств, навыков и умений, устойчивой внутренней мотивации.

В общем процессе профессиональной адаптации воспитателей детей дошкольного возраста можно условно выделить три взаимосвязанных этапа: адаптация первокурсников к условиям высшего учебного заведения, адаптация обучающихся во время прохождения педагогической практики в дошкольных учреждениях и адаптация молодых воспитателей в педагогическом коллективе.

Рассмотрим более подробно второй этап, который и является предметом нашего исследования.

Изучая актуальные вопросы педагогической практики, современные ученые по-разному подходят к определению ее сущности. В философском понимании практика – это деятельность, посредством которой человек изменяет, преобразует мир. С точки зрения педагогики, практика – это способ изучения образовательного процесса на основе непосредственного участия в нем. Психологическая наука традиционно рассматривает педагогическую практику как важное социально-психологическое условие и средство профессиональной подготовки будущего педагога. Исследователями установлено, что практика, образуя диалектическое единство с познавательной деятельностью человека, является источником познания, его движущей силой, дает необходимый фактический материал, подлежащий обобщению и теоретической обработке.

Основная цель педагогической практики будущих воспитателей детей дошкольного возраста – это приобретение опыта педагогической деятельности, становление профессиональной направленности личности. К наиболее общим задачам педагогической практики можно отнести: формирование профессиональных умений и навыков; подготовку к выполнению профессиональных функций воспитателя; развитие общего творческого подхода к профессиональной педагогической деятельности; углубление и совершенствование теоретических знаний; развитие профессионально важных личностных качеств; создание условий для самореализации; формирование индивидуального стиля деятельности; развитие педагогических способностей и рефлексии. Реализация указанной цели и решение задач позволяет рассматривать педагогическую практику как интегрирующий, ведущий компонент профессиональной адаптации будущих воспитателей, связывающий их теоретическое обучение с самостоятельной практической работой в дошкольном учреждении.

Педагогическая практика носит длительный и непрерывный характер на протяжении всех лет обучения в высшем учебном заведении. Начальный, пропедевтический этап (1 курс) – ориентация обучающихся в профессии, создание установки на овладение ею, формирование мотивации и стимулирование педагогической рефлексии. Основной этап (2-3 курсы) – обобщение, систематизация, закрепление и углубление знаний, умений и навыков, выполнение профессиональных функций в реальном воспитательно-образовательном процессе. Завершающий этап (4 курс) – самореализация личности, решение творческих задач; проектирование логики воспитательно-образовательного процесса. Каждый этап предполагает операционализацию действий обучающихся по личностно ориентированному взаимодействию с детьми и постепенный переход от пассивно-наблюдательного типа к активно-рефлексивному.

Для обеспечения успешной профессиональной адаптации важно создать для педагогической практики будущих воспитателей условия, максимально приближенные к будущей профессиональной деятельности, к логике функционирования реального воспитательно-образовательного процесса. Кроме того, нуждается в совершенствовании технология организации практики, проектирование индивидуального маршрута ее прохождения. Педагогическая практика должна учитывать не только запросы общества и конкретного дошкольного учреждения, но и способности, профессиональные интересы каждого обучающегося. Такой индивидуально-творческий подход обеспечивает практикантам широкие возможности для проявления самостоятельности, творчества, самоактуализации.

В целом технология организации педагогической практики будущих воспитателей должна быть основана на определенных концептуальных положениях:

- личностно-ориентированная подготовка будущих воспитателей в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом;
- системно-деятельностный подход при отборе содержания педагогической практики через моделирование педагогической деятельности и овладение профессиональными функциями воспитателя детей дошкольного возраста;
- структурирование программы практики с учетом взаимосвязи всех ее компонентов (цели, задач, содержания, методов);
- обеспечение единства теоретической и практической подготовки обучающихся;

– индивидуальная самореализация будущих воспитателей через творческие задания на всех этапах педагогической практики;

– личностный подход, предполагающий гуманизацию отношений, приоритет педагогики сотрудничества, направленность на успешность деятельности.

Считаем важным отметить, что успешная профессиональная адаптация будущих воспитателей в процессе педагогической практики обеспечивается за счет реализации ряда организационных условий: оптимальное планирование содержания; реализация в профессиональной деятельности обучающихся личностно-ориентированного подхода; осуществление постоянного мониторинга; повышение профессиональной компетентности руководителей практики.

Целостное образовательное пространство педагогической практики должно быть построено на основе взаимодействия всех ее участников – преподавателей высшего учебного заведения, руководителя практики, воспитателей-наставников, практикантов. Взаимодействие осуществляется через участие в установочной и итоговой конференциях, разработку методических рекомендаций, консультирование, контроль, анализ и оценку деятельности будущих воспитателей, ее психолого-педагогическое сопровождение, что значительно расширяет возможности успешной профессиональной адаптации. Необходимо согласовать все организационно-управленческие позиции и выработать единые требования и рекомендации ко всем видам практики.

Критериями оптимизации практики могут выступать: содержание и значимость практики в общей подготовке будущих воспитателей; степень соответствия форм и содержания практики реальным возможностям социума; полнота обеспечения результативности практики с учетом нормирования затрат времени и активизации деятельности практикантов; качество реализации образовательной программы; уровень квалификации воспитателей и состояние методической работы в дошкольном учреждении; степень сплоченности и творческой жизнедеятельности педагогического коллектива, его отношение к участию в работе с практикантами.

Нельзя недооценивать значение адекватного оценивания результатов педагогической практики, в частности использование рейтинговой системы, которая позволяет учитывать достаточно большее количество параметров и обеспечивает высокую объективность оценки. В частности, необходимость исследования уровня профессиональной адаптации будущих воспитателей определяет эффективность аутентичного оценивания, например, создание портфолио по результатам педагогической практики, в которое можно включить такие структурные компоненты: информацию об авторе; личный педагогический девиз; планы непосредственно образовательной деятельности, развлечений; фото- и видеоматериалы; комментарии руководителя; отзывы воспитателей, родителей детей, самоотчет по результатам практики и др. К слову, самоотчет может иметь исследовательскую направленность и проходить в форме защиты творческого проекта, выступления на научно-практической конференции.

Выводы. Обобщение результатов научных исследований, изучение опыта организации педагогической практики позволяют сделать вывод, что при определенных условиях практика является эффективным средством успешной профессиональной адаптации будущих воспитателей. В процессе практики им удается осмыслить педагогические явления и факты, закономерности и принципы обучения и воспитания детей дошкольного возраста, овладеть профессиональными умениями и опытом практической деятельности. Кроме того, практика способствует формированию личностных и профессиональных качеств, позволяющих быстро адаптироваться в постоянно меняющихся условиях современного образования.

Литература:

1. Глузман, Н.А. Категориально-понятийный аппарат теории профессионализма будущих учителей / Н.А. Глузман // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3. – С. 122–131.
2. Дмитриева, М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации / М.А. Дмитриева // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. – С. 43–61.
3. Дружилов, С.А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: монография / С.А. Дружилов. – Воронеж: «Научная книга», 2010. – 260 с.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
6. Психология и педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 480 с.
7. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Прайм - Евро знак, 2006. – 479 с.

УДК: [37.015.3: 373.3] – 053.5

старший преподаватель Красникова Татьяна Викторовна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Первый год обучения по праву можно назвать одним из самых важных, ответственных и сложных в жизни ребенка и его родителей. Именно в этот период начинают формироваться основные компетенции обучающегося и, от того, насколько правильно они сформируются, во многом будет зависеть успешность дальнейшего обучения. Не все дети могут самостоятельно справиться с возникающими проблемами, большинству необходима помощь. Поэтому с обучающимися начального общего образования особенно важно проводить психолого-педагогические мероприятия, направленные на помощь в социальной адаптации и профилактику дезадаптации, которая может приводить к неуспеваемости, отсутствию интереса к обучению, проблемам в общении, в умении налаживать контакты с одноклассниками и учителями, проблемам с психическим и физическим здоровьем, и стать причиной формирования в более старшем возрасте девиантного поведения.

Ключевые слова: технология, адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, младший школьник.

Annotation. The first year of study can rightly be called one of the most important, responsible and difficult in the life of the child and his parents. It is during this period that the basic competencies of the learner begin to form and, to what extent they will be formed, the success of further training will largely depend. Not all children can cope with emerging problems on their own, most need help. Therefore, it is especially important to carry out psychological and pedagogical activities aimed at helping in social adaptation and prevention of disadaptation with students of primary General education, which can lead to lack of success, lack of interest in learning, problems in communication, ability to establish contacts with classmates and teachers, problems with mental and physical health, and cause the formation of deviant behavior at an older age.

Keywords: technology, adaptation, psychological-pedagogical support, a Junior high school student.

Введение. В центре внимания педагогов, педагогов-психологов, педиатров уже продолжительное время находится проблема адаптации детей к школьному обучению. Эта проблема не теряет своей актуальности, так как, несмотря на значительное количество современных исследований и рекомендаций о том, как подготовить ребенка дошкольного возраста к поступлению в школу, однако, они носят разрозненный характер. От благополучия адаптационного периода при поступлении в школу зависит успешность дальнейшей социальной деятельности ребенка. Неблагоприятное прохождение адаптации свидетельствует о снижении функциональных резервов организма и перенапряжении регуляторных систем, что сопровождается возникновением соматических заболеваний. Школьная дезадаптация приводит к снижению учебной мотивации, разрушению межличностных отношений, развитию невротических состояний, формированию девиантных форм поведения.

В современной образовательной системе проблема адаптации детей к школе является одной из наиболее важных проблем образования, актуальной для педагогов и родителей. От решения проблемы успешной адаптации зависит не только результативность обучения, мотивационная направленность обучающихся, сформированность системы взаимоотношений с педагогами и сверстниками, но и, в целом, показатели психического, личностного, социального развития. Начало обучения в школе создает определенную стрессовую ситуацию, так как в жизни ребенка, и семьи в частности, происходят кардинальные изменения, вследствие перестройки системы взаимоотношений ребенка младшего школьного возраста со взрослыми и сверстниками, смены ведущей деятельности (с игровой на учебную), предъявления школьнику новой системы учебных требований, правил и норм поведения, стремительного развития внутреннего мира ребенка, а значит, и изменения социальной ситуации развития в целом. Несмотря, имеющиеся знания, умения и навыки, предварительную подготовительную работу, которую осуществляют родители и педагоги дошкольных и внешкольных образовательных организаций, а также, на мотивационную готовность будущих первоклассников, в первые месяцы обучения возникает необходимость выстраивания определенной целенаправленной работы, направленной на преодоление психологических и педагогических проблем. Для их решения и создания оптимальных условий развития ребенка в период адаптации к обучению в школе создаются и реализуются технологии психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой систему совместной деятельности всех участников образовательного процесса. Данная система предполагает разработку содержания, средств, методов образовательного процесса, направленного на выявление и использование субъектного опыта младших школьников, индивидуальное развитие через реализацию образовательной траектории с учетом личностных потребностей детей младшего школьного возраста.

Формулировка цели статьи. Целью статьи стало рассмотрение технологии психолого-педагогического сопровождения младших школьников в период адаптации к школе. Для этого было необходимо решить следующие задачи: определить сущность и особенности адаптационного процесса у младших школьников, теоретически обосновать необходимость психолого-педагогического сопровождения младших школьников в период адаптации, разработать технологию психолого-педагогического сопровождения младших школьников в период адаптации.

Изложение основного материала статьи. Понятие «адаптация» происходит от позднелатинского «adaptio», которое понимается как приспособление. Изучением данной проблемы с точки зрения психологии занимались А.Г. Асмолов, А.А. Балл, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Я.Л. Коломинский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, в чьих работах отражены особенности психофизиологической, социально-психологической и социальной адаптации. Аспекты содержания психолого-педагогического сопровождения младших школьников рассматриваются в трудах Э.М. Александровской, М.Р. Битяновой, Е.И. Казаковой, Е.А. Козыревой, В.Е. Летуновой, М.Н. Прохоренко,

Ю.В. Суховершиной, Т.С. Чередниковой, Ю.П. Федоровой, Т.И. Чирковой, Л.М. Шипицыной и др. Однако содержание технологии осуществления психолого-педагогического сопровождения ребенка на этапе адаптации все еще требует пристального внимания исследователей.

Проблемы протекания адаптационного периода значительная часть исследователей связывает с особенностями готовности ребенка к обучению в школе. Как пишет Н.И. Гуткина: «можно сказать, что за основу готовности к школьному обучению берется некий базис развития, без которого ребенок не может успешно учиться в школе» [3, с. 5]. В содержании понятия «готовность к обучению» можно выделить следующие компоненты: физическая и психологическая. Вторая, в свою очередь, подразделяется на:

- эмоционально-волевую, выражающуюся в адекватности переживаний и предупреждающую возможную повышенную тревожность, а также регулирующую произвольность поведения;
- интеллектуальную готовность, выражающуюся в сформированности у первоклассника новообразований дошкольного возраста, таких как мышление, рефлексия, произвольность в понятиях (на содержании соответствующем возрасту); сформированности основных компонентов обучения в школе.
- личностную готовность, заключающуюся в умении общаться, строить свои взаимоотношения с окружающими, сотрудничать в различных видах деятельности, подчиняться учителю, отстаивать собственную точку зрения, находить компромисс.

Большое количество авторов отмечает, что падение школьной успеваемости обуславливается не только проблемами в готовности к обучению, но и перегруженностью программы обучения в первом классе, которая предусматривает довольно высокий уровень развития различных форм мышления. Как отмечают учителя начальной школы, дети приносят из дошкольной образовательной организации довольно низкий уровень речевого развития, не соответствующий установленным требованиям средней школы; вчерашних дошкольников отличает слабое развитие навыка самостоятельной деятельности, низкий уровень сформированности способности к умозаключениям, пассивность. Отдельной проблемой выступает снижение уровня помощи со стороны родителей, считая, что первоклассник – это уже взрослый и самостоятельный человек.

Учителя начальной школы так же отмечают и недостаточность собственных своих знаний о психологических особенностях детей этого возраста, проблема установления партнерских отношений. «Наилучшей основой для успешного учения и развития ребенка является гармоническое соответствие учебных и интеллектуальных навыков и умений таким параметрам личности, как самооценка, познавательная и учебная мотивация. Это соответствие закладывается именно в младшем школьном возрасте. Практически все проблемы (в том числе неуспеваемость, учебные перегрузки и пр.), возникающие на последующих ступенях обучения, объясняются тем, что ребенок либо не умеет учиться, либо учение ему неинтересно, не видна его перспектива», считает И. В. Дубровина [4, с. 9].

Для того, чтобы период адаптации протекал у первоклассников наиболее эффективно, необходимо реализовывать технологию психолого-педагогического сопровождения, осуществляемую всеми участниками образовательного процесса, знающих этапы и закономерности возрастных периодов развития, понимающих психолого-педагогические задачи адаптации. Таким образом, консолидация усилий всех специалистов (педагога-психолога, социального педагога, учителя-логопеда, учителя начальных классов) обеспечит эффективность психолого-педагогического сопровождения адаптации обучающихся начальной школы.

Психолого-педагогическое сопровождение в период первичной адаптации предполагает создание условий, позволяющих ребенку младшего школьного возраста успешно функционировать и развиваться в школьной системе отношений. Для того чтобы помочь ребенку почувствовать себя в школе комфортно, высвободить имеющиеся у него интеллектуальные, личностные, физические ресурсы для успешного обучения и полноценного развития, всем участникам образовательной траектории необходимо выявить психологические особенности первоклассника, настроить учебно-воспитательный процесс на его индивидуальные особенности, возможности и потребности, помочь школьнику сформировать навыки и внутренние психологические механизмы, необходимые для успешного обучения и общения в школьной среде. Другими словами, у ученика первого класса, адаптированного к обучению, есть желание идти в школу, общаться с учителями, участвовать в общественной жизни, а также присутствует хорошее устойчивое настроение и успеваемость на уровне первого класса. Если же свои школьные проблемы ученик решает при помощи привлеченных родителей, у него появляется аффективная повышенная реакция на оценки, имеет подавленное настроение, часто обращается к учителю, испытывает нежелание посещать школу, значит, адаптация к обучению в школе протекает не настолько успешно, как предполагается.

В рамках реализации психолого-педагогического сопровождения первоклассниками целесообразны следующие направления деятельности:

- психологическая диагностика, направленная на выявление особенностей статуса школьников. В течение первого года должна проводиться дважды – на этапе поступления (зачисления) ребенка в школу и в середине первого класса;
- развивающая психологическая работа – должна осуществляться в течение всего года и наполняется конкретным содержанием в зависимости от задач того или иного этапа работы;
- консультативная работа с педагогами и родителями – реализуется психологом, связана, в основном, с обсуждением результатов проведенной диагностики, конкретным запросом педагога или родителя в связи с проблемами обучения, общения или психического самочувствия;
- методическая работа – направлена на совершенствование методики и модификацию содержания обучения. Данное направление деятельности осуществляется педагогами, совместно с администрацией школы по результатам анализа психолого-педагогического статуса первоклассников;
- психокоррекционная работа – ориентирована на оказание помощи детям, испытывающим трудности в школьной адаптации. Оказание помощи может осуществляться в форме групповой и индивидуальной психокоррекционной работы.

Представленность психолого-педагогического сопровождения как технологии предусматривает этапы, соответствующие его направлениям, указанным выше:

- диагностический этап. На этом этапе все специалисты сопровождения собирают необходимую информацию о ребенке, о ситуации семейного воспитания. Педагог-психолог проводит диагностику познавательной сферы, личностных и эмоционально-волевых особенностей. Учитель-логопед обследует речевую сферу ребенка. Социальный педагог выявляет социальный статус ребенка. Учитель начальных

классов изучает готовность ребенка к обучению в школе. Диагностический этап проводится с использованием широкого спектра различных методов: тестирование, анкетирование родителей, беседа, наблюдение и т.д. Результатом данного этапа является определение особенностей развития каждого первоклассника.

– проективный этап. На данном этапе специалисты сопровождения обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты оказания необходимой помощи, положительные и отрицательные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности, подбирают различные методы. Совместно со всеми специалистами определяется стратегия психолого-педагогического сопровождения, составляется общий план действий, на основе которого, каждый специалист реализует свое направление деятельности (профилактическое, просветительское, коррекционное, развивающее и т.д.). В рамках этого этапа возможно обсуждение вопроса привлечения других специалистов (руководителей театральных кружков, учителей физкультуры), консультирование врачей для помощи обучающимся в адаптации к обучению. Результаты обсуждения и выбора стратегий сопровождения обязательно включают в себя и консультирование родителей, формулировку рекомендаций и согласование с законными представителями ребенка плана действий. А.Л. Венгер считает, что «психологические рекомендации будут тем продуктивнее, чем больше в их разработке участвует клиент. Во-первых, только он сам может решить, что он на самом деле готов делать, а чего делать не готов. Во-вторых, ощущение человеком того, что он сам нашел выход из собственных затруднений, резко повысит мотивацию выполнения коррекционных замыслов» [2, с. 119].

– коррекционно-развивающий этап обеспечивает достижение желаемого результата по осуществлению психолого-педагогического сопровождения первоклассников, выполнение плана действий специалистов сопровождения в виде коррекционных и развивающих занятий в индивидуальной и групповой форме. Эта работа в школьной практике, по мнению А.Л. Венгера, «традиционно ориентирована, прежде всего, на познавательную, эмоционально-личностную, социальную сферы психической жизни и самосознание детей. Такая изначальная ориентация в рамках целостного воздействия вполне возможна, так как предполагает выделение некоторого приоритетного направления при выборе методов и приемов» [2, с. 45].

– профилактико-просветительский этап. Параллельно с проведением коррекционно-развивающих занятий, необходимо проводить работу с родителями в форме индивидуальных или групповых консультаций, родительских собраний, тренингов родительской эффективности, совместной организацией занятий и мероприятий и т.д.

– рефлексивный этап. Этот этап является заключительным и предусматривает проведение мониторинга результатов технологии сопровождения и осмысления результатов деятельности специалистов сопровождения по решению проблем успешной адаптации. На данном этапе проводится анализ реализации поставленных задач, выполнения рекомендаций всеми участками образовательной траектории.

Основной идеей в создании и разработке данной технологии психолого-педагогического сопровождения обучающихся первого класса первой ступени общеобразовательного учреждения является ежедневная, систематическая, согласованная, совместная и взаимодополняющая деятельность педагогов общеобразовательных программ, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом для данной ступени образования. Целью технологии психолого-педагогического сопровождения выступает создание оптимальных условий для успешной адаптации обучающихся первого класса начального общего образования, способствующих приспособлению к коллективу и процессу обучения, которые будут учитывать индивидуальные особенности, способности ребенка и направленную на коррекцию возникающих трудностей и проблем.

Основным задачами, решаемыми в рамках реализации представленной технологии, являются:

- создание условий для успешного прохождения адаптации обучающимися первой ступени общеобразовательной организации;
- обеспечение оптимальных условий для улучшения эмоционального состояния обучающихся, успеваемости, работоспособности, социализации, сохранения психического и физического здоровья;
- проведение систематической диагностики и отслеживание динамики личностного и психического развития обучающихся;
- составление коррекционно-развивающих программы по итогам проведенной диагностики для каждого обучающегося;
- предупреждение и коррекция (в случае необходимости) возникающих проблем, связанных с адаптацией обучающихся.

Условиями эффективности реализации технологии психолого-педагогического сопровождения определяем:

- понимание и принятие необходимости психолого-педагогического сопровождения обучающихся первой ступени общего образования всеми участниками процесса;
- согласие родителя (законного представителя) обучающегося на диагностику, помощь и коррекцию, в случае необходимости, на этапе привыкания, адаптации, ребенка в общеобразовательной организации;
- согласованные взаимодополняющие действия педагогов – учителей начальных классов, педагогов--психологов, социальных педагогов, учителей-логопедов, педагогов дополнительного образования и родителей;
- осуществление предусмотренных мероприятий согласно принятому и утвержденному плану;
- осуществление методической и информационной поддержки; постоянное, непрерывное ведение работ по сопровождению обучающихся;
- рефлексия как основа для коррекции индивидуального образовательного маршрута.

Ожидаемым результатом реализации технологии психолого-педагогического сопровождения выступает: положительное отношение обучающихся к общеобразовательной организации, адекватное восприятие требований педагогов, активность; наличие психологически комфортной образовательной среды; благоприятное статусное положение; стабильность в эмоциональной сфере; рост количества родителей, активно участвующих в образовательном процессе.

Выводы. Внедрение технологии психолого-педагогического сопровождения на периоде адаптации обучающихся к обучению в школе способно оказать положительное влияние не только на самих обучающихся, но и, в рамках мероприятий по консультированию и просвещению, на родителей и учителей.

Литература:

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Венгер, А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А. Л. Венгер. – Рига : Эксперимент, 2000. – 184 с.
3. Гуткина, Н. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина; 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академ. Проект, 2000. – 184 с.
4. Дубровина, И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И. В. Дубровина и др.; под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 2001. – 160 с.

Педагогика

УДК 159.922.8

аспирант Кушка Марк Григорьевич

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ДЕСТРУКТИВНЫЕ КОПИНГ-РЕСУРСЫ КАК ФАКТОР РИСКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Цель исследования заключалась в том, чтобы найти различия стратегий преодоления стрессовых ситуаций у подростков, выявив взаимосвязь между ними и возможностью развития девиантного поведения представителей молодого поколения. В ходе исследования был использован опрос 112 учащихся 7-8 классов. Средний возраст участников составил 13-14 лет. Нами были сформированы две группы: подростки с девиантным поведением – экспериментальная группа и контрольная группа, в состав которой вошли подростки, поведение которых не классифицировалось как асоциальное. Учитывая результаты предыдущих исследований, была выдвинута гипотеза, что подростки с девиантным поведением будут отличаться друг от друга стратегиями выхода из стрессовых ситуаций от подростков без девиантного поведения. В подтверждении нашей гипотезы, результаты показали, что девиантные подростки с большей вероятностью прибегают к использованию стратегии «избегания». В процессе исследования автором были достаточно подробно описаны стратегии и различия. Результаты были проанализированы с учетом возрастных, выборочных и семейных условий.

Ключевые слова: стратегии, копинг, подростки; стресс, проблемные ситуации, девиантное поведение.

Annotation. The aim of the study was to find differences in strategies to overcome stress in adolescents, revealing the relationship between them and the possibility of developing deviant behavior of the younger generation. The survey of 112 pupils of 7-8 grades was used in the study. The average age of the participants was 13-14 years. We formed two groups: adolescents with deviant behavior – an experimental group and a control group, which included adolescents whose behavior was not classified as asocial. Taking into account the results of previous studies, it was hypothesized that adolescents with deviant behavior will differ from each other in strategies to overcome stress situations from adolescents without deviant behavior. In support of our hypothesis, the results showed that deviant teenagers are more likely to resort to the use of the «avoidance» strategy. In the course of the research the author described the strategies and differences in sufficient detail. The results were analyzed in terms of age, sample and family conditions.

Keywords: strategies, coping, teenagers; stress, problem situations, deviant behavior.

Введение. Подростковый возраст - это период глобальных изменений, время быстрых физических трансформаций, сопровождаемых сдвигами в когнитивных и эмоциональных способностях подростка, обусловленных выходом его из детского возраста и стремлением приобрести статус взрослого человека [3, с. 116]. Переход с детства в юную зрелость приносит новые культурные и общественные возможности и ожидания, выраженные разнообразными подростковыми стрессорами, романтическими отношениями, сверстниками и друзьями, школой, родителями, ожиданием будущего, критическими жизненными и идиосинкразическими событиями [16, с. 619].

В качестве ответной реакции на указанные нами стрессоры выступает изменение индивидуальных различий в физической и социальной среде, в личностном опыте сопротивления воздействию со стороны социального окружения [2, с. 118].

Подростки испытывают неуверенность в себе и подавляющее чувство при совершении попытки знакомства и построении взаимоотношения. Чтобы преодолеть все проблемы в подростковом возрасте и уверенно продвигаться от стресса к стрессу, ими используется одна из стратегий преодоления - копинг-стратегия [5, с. 195]. Копинг-стратегия выступает в качестве важной конструкции в ответ подростка на разнообразные стрессоры и корректировки, которые они испытывают на себе, с целью адекватного реагирования.

Повышению осведомленности о факторах риска отводится много внимания в исследованиях, направленных на поиск наиболее эффективных направлений пропедевтики девиантного поведения подростка. Поведение, связанное с риском для здоровья (например, попытки самоубийства, курение, употребление психотропных веществ, рискованное сексуальное поведение), негативные эмоции [10], депрессия [8] и характер их межгрупповых отношений были широко исследованы многими учеными [15]. Однако, предыдущие исследования обладают тенденцию рассматривать смешанные результаты, полученные в ходе исследований, ориентированных на выбор воспитательных [7].

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является поиск, выбор и оценка наиболее предпочтительной стратегии по преодолению проблем у подростков с девиантным поведением.

Изложение основного материала статьи. Понятия подростковый возраст определяется биологией и культурой и лучше всего понимается в социально-исторический контекст. Поговорка о том, что «отрочество начинается в биологии и заканчивается культурой» отражает понимание того, когда заканчивается юность. Подростковый возраст - это время больших перемен на многих уровнях: физическом, психологическом, социальном и духовном. Возможно, наиболее «драматичными» являются биологические изменения, связанные с половым созреванием подростка, включающие гормональные изменения, приводящие к

появлению вторичных половых признаков, к увеличению роста, веса и различным изменениям в составе тела. Изменения, относящиеся к психологическим, происходят в когнитивной и нравственной областях развития. Ж. Пиаже [14, с. 67-68] выделил пять характерных стадии подросткового когнитивного развития, среди них: (1) формальные операции, (2) гипотетико-дедуктивные рассуждения, (3) пропозициональные операции, (4) воображаемая аудитория и (5) личные предположения [13, с. 238].

Со времени исследователи произвели некоторые изменения в теории Ж. Пиаже, в частности в вопросах развития абстрактного мышления и специфики когнитивных обработок в подростковом возрасте в целом. Л. Кольберг утверждает, что способность к размышлениям подростка о морали постепенно становится более сложной и дифференцированной, что характеризуется трансформацией детских моральных рассуждений, с позиции «то, что правильно, - это то, что хорошо для меня» на позиции, к позиции «то, что подходит для одного, может быть неправильным для другого» [11, с. 412]. В социальном отношении подростковый возраст характеризуется Э. Эриксеном [9, с. 312] как форма самоидентификации людей обусловленная борьбой между их «внутренним определением своего «Я» и «Я» в представлении других людей.

Подростковый возраст можно охарактеризовать желанием установить баланс между индивидуализацией и включенностью в экспериментирование по идентичности. С одной стороны, подростки начинают автономно принимать решения, проявлять эмоций и самостоятельные действия, дистанцируясь от родительского контроля. С другой стороны, для подростка становится более важным мнение группы сверстников. Обычно группа сверстников оказывают большее влияние на жизнь подростков, чем их родители или другие члены семьи. Их взаимодействие со сверстниками является ключевой частью социального подростка, поскольку оно позволяет молодых людей развивать свою систему ценностей и морали.

Неизменно, вышеназванный процесс сопровождается разнообразными стрессами, что обуславливает значимость поиска путей наиболее оптимальной методики управления стрессами в повседневной жизни, позволяющей подростку справиться с ними. Влияние стрессовых событий зависит от объективных персонажей, а также от субъективных оценок, среди которых оценка потенциального воздействия события и управляемость стрессора. Подростки реагируют на стрессоры в соответствии с их оценками, используя активные стратегии, настойчивость, напряженность в решении проблем, когнитивное отвлечение или поиск социальной поддержки.

На сегодняшний день существует достаточно большое количество теорий преодоления. Посредством копинга возможно описание транзакционных процессов, с которыми подростки сталкиваются в своей повседневной жизни. Копинг - это взаимодействие между внутренними ресурсами человека и внешними экологическими требованиями, включающие в себя только те решения, которые поддаются контролю.

Согласно психоаналитической концепции каждая форма девиантности непосредственным образом связана с особыми защитными механизмами, которых, согласно З. Фрейду всего две: 1) интеллектуализация; 2) репрессии [6, с. 412]. Г. Селье [17, с. 34] предложил своё трактование термина «стресс» как наблюдаемую в общем адаптационном синдроме дисфорию идентификации, как начальная тревожная реакция, сопровождаемая состоянием адаптации называемой стадией сопротивления.

Теория Г. Селье повлияла на последующую концепцию преодоления стресса, основу которой составили предположения о необходимости наличия трех аспектов в методе противодействия стрессу: (а) когнитивная оценка, (б) адаптивные задачи и (в) навыки преодоления [17, с. 35]. Стратегии преодоления - это своеобразные посредники стресса, которые могут способствовать или препятствовать позитивной адаптации подростков.

Ход исследования. В представленном здесь исследовании предпринимаются попытки установить различия в предпочтительности стратегий преодоления у подростков с девиантным поведением. Существует несколько факторов, которые прямо или опосредованно влияют на девиантов, к ним можно отнести семью подростка, сообщество и сверстников. Как правило, семьи девиантных подростков живут за чертой бедности, не используя важные методы воспитания, такие как поддержание дисциплины, мониторинг и решение актуальных подростковых проблем, способных оказать значимое влияние на развитие девиантного поведения подростка.

Согласно теории социальной дезорганизации, если отсутствует традиционное общественное социальное воздействие, способное предотвратить преступность, девиантное поведение будет только увеличиваться. В качестве наиболее эффективного воздействия выступает взаимопомощь, в ходе которой дети и взрослые крепко эмоционально взаимосвязаны друг с другом [1, с. 24]. Родители помогают подросткам понимать и принимать просоциальные ценности.

Опытно-экспериментальная часть исследования. В эксперименте были задействованы 112 учащихся 7-8 классов. Средний возраст участников составил 13-14 лет. Нами были сформированы две группы: подростки с девиантным поведением (ЭГ) и контрольная группа (КГ). Социальный контекст подростков, отнесенных в первой группе, был достаточно единообразным: 100% семей имели низкий социально-экономический статус и низкий уровень образования 90% семей с одним родителем, 95% семей характеризовались конфликтными отношениями и полностью все родители не знали или не использовали эффективные методы воспитания. Социальный контекст контрольной группы включал широкий спектр социально-экономических статусов, уровней образования и детско-родительских отношений. Девиантное поведение участников экспериментальной части исследования первой группы было воспринято нами как документальный факт и не измерялось отдельно [4, с. 3].

Затем интервьюеры посетили класс во время урока, и попросил участников заполнить опросник. Результаты были обработаны анонимно. Опросник был направлен на выявление способов преодоления подростками с внутренними и / или внешними стрессорами. В ходе исследования нами были использованы следующие шкалы: конфронтационный копинг, дистанционное управление, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, избегание, планирование и устранение проблем и положительная переоценка. Подросткам было предложено указать, используя шкалу оценки, в какой степени они использовали его как реакцию в ответ на конкретную стрессовую ситуацию. Устранение несоответствия определялась как целенаправленная попытка выхода из неё (см. таблицу 1).

Средства и статистический вывод (U-тест Манна-Уитни) для всех мер

Метод	Шкала	Средства		Статистическая обработка (U-тест Манна-Уитни)
		ЭГ	КГ	
1	2	3	4	5
Способы преодоления	Конфронтационный копинг	10,0	9,6	0,72
	Дистанционное управление	10,3	9,8	0,74
	Самоконтроль	12,3	12,7	0,78
	Поиск социальной поддержки	10,3	10,0	0,73
	Принятие ответственности	6,6	6,6	0,89
	Избегание	13,7	10,6	0,003
	Планирование и устранение проблем	10,8	12,2	0,053
	Положительная переоценка	11,3	12,6	0,14
Показатели копинг-стратегии	Решение проблем	22,7	26,6	0,001
	Поиск социальной поддержки	21,8	22,0	0,78
	Избегание	21,1	19,5	0,1

Результаты исследования. Как и следовало ожидать, в ходе исследования нами были установлены (см. таблицу 1) несколько сходств и различий в результатах между ЭГ и КГ групп подростков. В частности, согласно полученным данным, удалось выявить, что подростки, входящие в состав ЭГ чаще используют «избегание» проблемных ситуаций ($M \frac{1}{4} 13,7$) и редко прибегают к поиску наиболее оптимального и самостоятельного решения различных проблемных ситуаций. В то время как подростки КГ чаще осуществляют попытки решения сложных вопросов, возникающих в ходе их жизнедеятельности. Что касается остальных показателей, то следует отметить, что они в двух группах несут практически равнозначную оценку, хотя оценки подростков входящих в состав КГ имеют тенденцию к положительной динамике. Как правило, репертуар поведения подростков в моделях поведения обеих групп включал как взаимодействие, так и разъединение для преодоления стресса.

Выводы. Полученные в ходе исследования результаты подтвердили ранее выдвинутую нами гипотезу, а также полностью согласуются с данными исследований проведенными другими исследователями. Важно отметить, что подростки обеих групп часто используют метод избегания, когда речь идет о разводе родителей, что может свидетельствовать о том, что формирование позитивной атмосферы в семье способно стать эффективным инструментом для «борьбы» с тяжелыми стрессорами подростка выступая в качестве пропедевтики их девиантного поведения.

Литература:

1. Алексеева, Л.С. Институционализация социального патроната семей в условиях современной России: автореферат дисс. ... док-ра соц. наук: 22.00.04 / Л.С. Алексеева. - Москва – 2007. – 46 с.
2. Водяха, С.А. Внутренняя мотивация как предиктор психологического благополучия современных подростков / С.А. Водяха // Педагогическое образование в России. – С. 114-119.
3. Габеляя, И.В. Показатели социальной компетентности у подростков / И.В. Габеляя // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2013. – С. 116-119.
4. Горбунова, В.С. Методика для исследования смысловозрительного кризиса личности в подростковом возрасте / В.С. Горбунова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2012. - №1(11). – С. 27-40.
5. Фетискин, Н.П. и др. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 193-197.
6. Фрейд, З. Основные психологические теории в психоанализе / пер. М. В. Вульф, А. А. Спектор. - М.: АСТ, 2006. – С. 412.
7. Agnew, R. (1997). Stability and change in crime over the life course: A strain theory explanation. In T. P. Thornberry (Ed.), *Developmental theories of crime and delinquency* (pp. 101–131).
8. Aneshensel, C. S. (1992). Social stress: Theory and research. *Annual Review of Sociology*, 18, 15–38.
9. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton. P. 312.
10. Jang, S. J., & Johnson, B. R. (2003). Strain, negative emotions, and deviance among African Americans: A test of general strain theory. *Journal of Quantitative Criminology*, 19, 79–105.
11. Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol II. The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row. P. 395–425
12. Mirowsky, J., & Ross, C. E. (1995). Sex differences in distress: Real or artifact? *American Sociological Review*, 60, 449–468.
13. Piaget J. *Studies in Reflecting Abstraction*. Hove, UK: Psychology Press. 2001. P.237-238.
14. Piaget, J. (1955). The stages of intellectual development in childhood and adolescence. In H. Gruber & J. Voneche (Eds.), *The essential Piaget*. Northvale, NJ: Jason Aronson. P. 67-68
15. Rew, L. (2005). *Adolescent health: A multidisciplinary approach to theory, research, and intervention*. Thousand Oaks, CA: Sage.
16. Seffige-Krenke, I. S., & Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 617–630.
17. Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill. P. 34-36.

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Магомедов Руслан Расулович
ГБОУ ВО СГПИ «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
аспирант кафедры физической культуры Лецишин Вадим Сергеевич
ГБОУ ВО СГПИ «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

КРАТКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Аннотация. В статье рассматривается анализ условий формирования методической компетентности у военнослужащих в сфере физической культуры и спорта. Синергетический подход в образовании. Методы исследования. Внутренние и внешние педагогические условия. Здоровье развивающие, здоровье формирующие технологии военнослужащих.

Ключевые слова: методическая компетентность, синергетика, образование, педагогические условия, физическая культура, спорт.

Annotation. In the article the analysis of terms of forming of methodical competence is examined for servicemen in the field of physical culture and sport. Synergetics approach is in education. Research methods. Internal and external pedagogical terms. Health developing, a health is forming technologies of servicemen.

Keywords: methodical competence, synergetics, education, pedagogical terms, physical culture, sport.

Введение. В современных педагогических исследованиях во многих странах мира распространилось мнение о том, что научное исследование, в том числе в области военно-спортивной педагогики, должно подчиняться общей структурной константе, которая обеспечивает основополагающий порядок во всех системах. В связи с этим на современном этапе социального развития воинских коллективов в разряд первоочередных задач выдвигается создание необходимых, наиболее благоприятных условий для самореализации, саморазвития конкретной личности, активизации всеми имеющимися у общества средствами интеллектуального, эмоционального, морального, культурного, физического и прочих направлений развития и формирования методической компетентности военнослужащих различных воинских коллективов в сфере физической культуры и спорта [4; 5; 6].

Вместе тем в мировом научном сообществе в различных интерпретациях широкое распространение приобрел термин «синергетика образования». Синергетика для образования (synergetics of education), синергетика в образовании (synergetics in education), а законы теории нелинейных сложных систем доказывают правомерность своего применения в современной педагогике.

Изложение основного материала статьи. В общем случае, синергетический подход к образованию (синергетика образования) может быть охарактеризован как гештальт-образование (стимулирующее или пробуждающее образование, сотрудничество с самих собой и другими людьми). При этом способ формирования методической компетентности у военнослужащих - это нелинейная ситуация открытого диалога в воинском коллективе, прямой и обратной связи, ситуация активизации собственных сил и способностей военнослужащего, инициирование его на один из собственных путей развития в сфере физической культуры и спорта. Именно так, по нашему мнению, с синергетической точки зрения выглядит процедура обучения солдат.

По мнению С.И. Змеева, «сфера образования значительно расширила свои рамки». Это привело к возникновению системы так называемого свободного (или открытого) образования, главным отличием которого от традиционной образовательной системы стало его общедоступность, открытость для всех желающих независимо от возраста, уровня предшествующей подготовки и квалификации [1]. Постепенно меняется и сам характер взаимодействия обучающего и военнослужащего: выход за рамки жестко регламентируемого общения и предопределенности функций каждой из субъектов педагогической системы приводит к расширению границ педагогического взаимодействия, когда из системы закрытого типа, функционирующей в соответствии с алгоритмом «сообщение информации обучающим получение информации обучаемым» и направленности всей системы образования преимущественно на репродуктивную деятельность обучаемого, система «преподаватель - обучающийся» преобразуется в систему работающую по принципу открытого доступа к информационным ресурсам, свободно обменивающуюся информацией с внешней средой. Это в свою очередь, делает возможным применение к процессу обучения в воинском коллективе синергетического подхода [1].

К сожалению, приходится констатировать, что сегодня процесс подготовки военнослужащих специалистов физической подготовки и в частности, учебно-войсковой части информационная среда, в большинстве входит в некоторое противоречие с данной тенденцией. Во многом это объясняется самой спецификой информационного обеспечения дидактической системы, поскольку существенная часть информации, которой оперируют военные специалисты, бытует под грифом «Секретно». Однако помимо объективных причин есть ряд факторов, которые негативно сказываются на открытости информационно-образовательной системы и связаны, прежде всего, с влиянием культурного контекста на становление и развитие личности будущего военного специалиста. Отметим, что хотя подобная тенденция еще недавно была характерна для подавляющего большинства как военных так и гражданских вузов страны, сегодня можно с уверенностью утверждать, что последним в большинстве случаев удалось найти пути выхода из данной ситуации, тогда как в военных организациях ситуация не только не изменилась, но и продолжает ухудшаться [2].

Преодоление существующих негативных тенденций в военном образовании осложняется еще и влиянием глобального кризиса образования наличие, которого стало очевидным мировой общественности уже в 50-х годах XX столетия. В 1967 году в США состоялась Международная конференция, специально посвященная проблеме мирового кризиса в образовании. Директор Института планирования образования Ф. Кумбс охарактеризовал ситуацию следующим образом: «Сейчас мы наблюдаем мировой кризис образования, правда, не столь ярко выраженный, как продовольственный или военный кризис, но чреватый серьезными опасностями» [8]. Однако вопреки экстраординарным усилиям правительств и широкой общественности этот процесс во всем мире ширится и углубляется на фоне начавшегося в мире с 60-х гг. XX

века небывало бурного расширения масштабов данной системы, получившего название «образовательного взрыва».

Использование возможностей интеллектуальных обучающих систем позволяет вплотную подойти к решению проблемы моделирования процессов познавательной деятельности военнослужащего. Как показывают отечественные исследования, в настоящее время разработка программных средств учебного назначения, реализующих возможности систем искусственного интеллекта, является одним из перспективных направлений использования в образовательных целях [7].

Принципиальным для подготовки кадров военнослужащих в сфере физической культуры и спорта на основе компьютерного инжиниринга является использование базового и специализированного программного обеспечения как средства сквозного обучения с освоением их возможностей при решении учебных педагогических задач в ходе изучения дисциплин естественнонаучного, обще-профессионального и специального циклов.

Анализ действующих в настоящее время учебных планов подготовки военнослужащих в сфере физической культуры и спорта и возможностей современных систем автоматизированной конструкторско-технологической подготовки показывает, что имеются реальные предпосылки организации изучения широкого круга учебных дисциплин с использованием средств инфокоммуникационных технологий обучения в сфере физической подготовки, представляют собой новый способ передачи знаний.

Основной упор при разработке программных педагогических средств необходимо делать на формирование внутренней мотивации, подлинного интереса к предмету. В целом, интерактивный режим работы с педагогическим программным средством должен способствовать проявлению личности и привлекать военнослужащего к сфере физической культуры и спорта.

Методы и организация исследования. Представляется очевидным, что для успешной и эффективной практической реализации формирования методической компетентности или ее компонентов в образовательном процессе военнослужащих должны учитываться и быть реализованными определенные методы исследования: теоретический, диагностический, праксиметрический, прогностический, экспериментальный, дескриптивный, математический статистики. Организация исследования состояло из трех этапов: поисково-теоретического, экспериментального и обобщающего результаты опытно-экспериментальной работы, совокупности объективных обстоятельств и субъективных состояний обучающихся военнослужащих, командиров-педагогов, направленных на достижение заданной цели – то есть, формирования методической компетентности у военнослужащих в сфере физической культуры и спорта.

Результаты и их обсуждение. Анализируя современное состояние дидактического процесса в воинской части, а также принимая во внимание все вышесказанное, представляется возможным выделить как внутренние, так и внешние педагогические условия формирования методической компетентности будущих военных специалистов в сфере физической культуры, физической подготовке, физическом воспитании, спорте и т.д.. Следует отметить, что попытка вычленения таких условий уже предпринималась диссертационном исследовании Л.С. Кутеповой [3], однако с точки зрения цели и задач настоящей работы необходимо их конкретизировать с учетом проведенного выше анализа.

Итак, к внутренним педагогическим условиям могут быть отнесены следующие:

- направленность личности на достижение профессионального успеха;
- адаптируемость к изменяющимся свойствам среды обучения;
- способность обучающихся работать по собственной образовательной траектории, построенной ими при содействии педагога с учетом требований;
 - учебной программы по физической подготовке военнослужащего;
 - способность обучающихся военнослужащих различных воинских коллективов в сфере физической культуры и спорта самостоятельно формулировать вопросы эвристического характера, искать и находить ответы на них;
- направленность личности будущего военного инструктора физической подготовки на формирование у себя нового «информационно-цивилизационного» мышления и навыков владения информационными и телекоммуникационными технологиями;
 - наличие потребности в профессионально-педагогической самореализации;
 - способность к профессионально-педагогической рефлексии;
 - вовлеченность в совместную с другими обучающимися и военнослужащими в профессионально-направленную деятельность.

В качестве внешних педагогических условий, на наш взгляд, следует, выделить такие как:

- учет влияния культурного контекста, в котором проходит жизнедеятельность обучающихся военнослужащих;
 - внедрение в процесс обучения системы мер по преодолению прескриптивного (лат. *praescriptum* - предписание) характера обучения в войсковой части;
 - наличие благоприятного «психологического климата» в процессе обучения при расширении и усложнении индивидуальных интеллектуальных ресурсов обучающихся военнослужащих;
- организация творческой, личностно- и общественно-значимой деятельности обучающихся военнослужащих;
 - эргономизация процесса обучения за счет внедрения средств инфокоммуникационных технологий обучающихся военнослужащих;
 - создание ситуаций общения, требующих самостоятельного решения обучающимися военнослужащими разнообразных творческих задач;
 - ориентация дидактической системы на формирование у обучающихся военнослужащих собственного стиля инновационной военно-педагогической деятельности;
 - активное включение будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта в систему учебных упражнений, учебной тренировки, психолого-педагогических тренингов.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что процесс формирования методической компетентности в сфере физической культуры и спорта у военнослужащих осуществляется в четырех плоскостях (предметной, функциональной, трансформационной и коммуникативной) и подвержен влиянию различных факторов. Последние, будучи рассмотренными в контексте технологического подхода к

организации образовательного процесса в войсковой части, могут быть охарактеризованы как педагогические условия развития методической компетентности по физической подготовке и спорту военного специалиста так и части его профессиональной деятельности.

Таким образом, из выше сказанного вытекают следующие выводы:

1. Проблема формирования методической компетентности у военнослужащих является одной из самых актуальных и наиболее обсуждаемых в настоящее время.

2. Широкое распространение и в военной педагогике и практике получило понятие «методическая компетентность».

3. Выделены приоритетные направления физкультурного военного образования: моделирование содержания военного образования в сфере физической подготовки; совершенствование обучающей деятельности инструктора физической подготовки и спорта; формирование и развитие методической компетентности солдат и военнослужащих в области физкультуры и спорта; создание и развитие системы дистанционного (дискантного) образования в области физического воспитания; развитие здоровьесформирующих и здоровьесоздающих технологий военнослужащих различных специальностей.

4. В войсковой части методическая компетентность военнослужащих в сфере физической культуры и спорта - важный фактор достижения успехов в любой профессиональной сфере, особенно для младшего командного состава, в роли которых чаще всего в силу специфики военной службы приходится функционировать современным сержантам, прапорщикам, мичманам и офицерам.

5. Проведенный анализ педагогических условий развития личности современного военного специалиста позволил выделить внутренние и внешние педагогические условия формирования методической компетентности в области физической культуры и спорта.

Литература:

1. Змеев С. И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов М Флинта: Наука, 1999. - 152 с.
2. Ломтева Т.Н. Андрагогические основы вузовского образования Дис... на соискание уч. степени доктора пед. наук. - Ставрополь, 2002. - 390 с.
3. Кутелова Л.С. Формирование методической компетентности будущих учителей физической культуры в средних профессиональных учебных заведениях: Дис. канд.пед.наук. Владикавказ, 2013. 23 с.
4. Магомедов Р.Р. Институционализация этноспорта в профессиональном пространстве / Р.Р. Магомедов, А.М. Дауров // Гуманитарные науки научно-практический журнал. – 2015. – №4 (32). – С. 166-168.
5. Магомедов Р.Р., Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Физическая культура и спорт с элементами адаптивной физической культуры: Учебное пособие / М-во образования и науки РФ, М-во образования и молодежной политики Ставропольского края, ф-л Ставропольского гос.пед. ин-та в г. Ессентуки; [под общ. ред. Р.Р. Магомедова]. Казань. Изд-во «Бук», 2017. – 476 с.
6. Магомедов Р.Р. Адамова О.В. Мониторинг физического состояния занимающихся физической культурой: монография [Текст] / Р.Р. Магомедов О.В. Адамова. – Ставрополь: Ставрополит, 2017. – 172 с.
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: 1986. 169 с.
8. Coombs Ph.H. The World Education Crisis. N. V .L.- Toronto, 1968. 228 P.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Магомедова Марина Гаджиевна
Дагестанский государственный технический университет (г. Махачкала)

АДАПТИВНОСТЬ В СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье изучена адаптивность в стратегии развития образования: от допрофессиональной системы к построению вузовской образовательной среды. Пришли к выводу, что адаптивность системы – качественная характеристика ее адаптации. Это показатель скорости адаптации системы в случае изменения внешних условий и появления новых стимулов внешней среды.

Ключевые слова: адаптивность, стратегия развития образования, допрофессиональная система, вузовская образовательная среда.

Annotation. Adaptability in the development strategy of education is studied in the article: from the pre-professional system to the construction of the university educational environment. We came to the conclusion that the adaptability of the system is a qualitative characteristic of its adaptation. This is an indicator of the speed of adaptation of the system in the event of changes in external conditions and the appearance of new stimuli of the external environment.

Keywords: adaptability, development strategy of education, pre-professional system, university educational environment.

Введение. Российское образование на современном этапе своего развития вошло в период основательных качественных изменений, причем одной из самых приоритетных задач в этой области являлась задача подготовки педагогических кадров, способных творчески и эффективно работать в совершенно новых, динамичных условиях современной российской педагогической и образовательной действительности. Кардинальные изменения социально-экономического уклада жизни россиян привели к смене методологических приоритетов в образовании, возникновению и распространению новой, постиндустриальной философии и новых образовательных ценностей, мощной волне инноваций, охватившей образовательные системы всех без исключения уровней. Все это требует качественно новых подходов в подготовке учителя, способного на высоком профессиональном уровне самостоятельно, творчески и ответственно решать проблемы образования [2, 3, 4].

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является изучение проблемы адаптивности в стратегии развития образования: от допрофессиональной системы к построению вузовской образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Допрофессиональная подготовка это первый этап в системе непрерывного образования и дополнительное образование к основному школьному. Допрофессиональное образование имеет целью профессиональную ориентацию учащихся и начальную подготовку работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно-полезной деятельности на базе основного общего образования. Основным институтом допрофессионального образования являются общеобразовательные школы, обеспечивающие содержание воспитания и обучения и реализующие одну или несколько образовательных программ. По своим организационно-правовым формам школы могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, общественных и религиозных организаций). Однако действие законодательства в области образования распространяется на все образовательные учреждения на территории того или иного государства независимо от их организационно-правовых форм и подчиненности.

В России общеобразовательные учреждения представлены преимущественно государственными общеобразовательными школами, а также элитарными учреждениями-гимназиями, лицеями. Средняя общеобразовательная школа имеет три ступени:

I ступень – начальная школа (34 года);

II ступень – основная школа (5 лет);

III ступень – средняя школа (23 года).

Ступени школы соответствуют трем основным этапам развития ребенка: детство, отрочество, юность. Каждая из ступеней средней общеобразовательной школы, решая общие задачи, имеет свои специфические функции, связанные с возрастными особенностями учащихся. Они находят отражение, прежде всего, в наборе базовых учебных курсов и в соотношении базового ядра и занятий по выбору учащихся. Основой базисного учебного плана средней общеобразовательной школы является осуществление принципа преемственности между ее ступенями, когда изучаемые учебные курсы получают на последующих ступенях свое развитие и обогащение.

Основная школа закладывает прочный фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой выпускнику для продолжения образования, его полноценного включения в жизнь общества и обеспечивает развитие личности учащегося, его способности к социальному самоопределению, глубокому усвоению основ наук и формирование научного мировоззрения. Введение на этом этапе обучения элементов допрофессиональной подготовки – дополнительных предметов по выбору (помимо обязательных предметов, охватывающих 75% учебного времени), факультативных курсов, системы внешкольных занятий – направлено на более полное развитие склонностей и способностей учащихся. Обучение в основной школе может осуществляться по разноуровневым программам. Наиболее широко в преподавании факультативных и обязательных курсов по выбору учащихся используются авторские учебные программы. Авторские учебные программы в большинстве случаев содержат собственные подходы к рассмотрению тех или иных теорий, собственные точки зрения педагогов относительно изучаемых явлений и процессов. Содержание предмета может излагаться в иной логической последовательности, чем при использовании типовых учебных программ, которые чаще всего применяются при изучении обязательных предметов. Средняя школа обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки учащихся на основе широкой и глубокой дифференциации обучения, создает условия для наиболее полного учета интересов учащихся, активного их включения в жизнь общества. Наряду с этой целью учебный план этой ступени включает помимо обязательных предметы по выбору самого учащегося.

Для стимулирования самообразовательной работы учащихся обязательная учебная нагрузка на третьей ступени школы существенно уменьшается по сравнению с предыдущей ступенью. Для более глубокой дифференциации совет школы может принять решение о введении в школе одного или нескольких профилей обучения (гуманитарный, физико-математический, лингвистический, технический, сельскохозяйственный и др.). Допрофессиональная подготовка ведется и в вечерних и заочных школах для работающей молодежи. В этих школах учащиеся могут получать интересующее их профильно-дифференцированное среднее образование или дополнить одну профильную подготовку другой. Таким образом, можно сделать вывод, что допрофессиональная подготовка – это первый этап в системе непрерывного образования и дополнительное образование к основному школьному и имеет целью профессиональную ориентацию учащихся. Введение допрофессионального обучения в России практикуется сначала в основной школе, впоследствии – в средней школе.

Именно в системе допрофессионального образования происходит первичная адаптация учащегося к специфике первичного профессионального образования, закладываются элементарные компетенции в выбранной области деятельности.

В России исторически сложились разнообразные формы допрофессиональной педагогической подготовки:

- педагогические классы в школах, работающие по специально разработанным программам;
- педагогический профиль 10–11 классов в гимназиях (как правило, при педвузах);
- специализированные довузовские образовательные учреждения педагогического профиля;
- педагогические лицеи или классы лицеев;
- факультеты довузовской подготовки, существующие в структуре педвузов;
- летние лагеря «Юный педагог».

Наиболее эффективным и общепринятым видом учреждений системы допрофессионального педагогического образования можно назвать педагогические классы (лицеи), которые фактически являются гуманитарно-ориентированной старшей школой, решающей задачи допрофессиональной педагогической подготовки. Также значительное место в системе допрофессионального педагогического образования занимает трудовая подготовка (Учебно-производственные курсы). В некоторых школах Республики Дагестан советом школы введены педагогические профили обучения (гуманитарный и лингвистический).

При допрофессиональном образовании необходимо умело использовать имеющиеся у учащегося резервы и способствовать его быстрой и наиболее полной адаптации к системе допрофессионального образования: к работе в школе, во внешкольных образовательных учреждениях и дома, научить их учиться, не тратя лишних физических усилий, быть внимательными, усидчивыми. В этой связи учебная программа должна быть составлена таким образом, чтобы вызывать и поддерживать постоянный интерес у учащихся.

Поэтому важным свойством системы допрофессионального образования является ее такое свойство, как адаптивность.

Адаптивность системы – качественная характеристика ее адаптации. Это показатель скорости адаптации системы в случае изменения внешних условий и появления новых стимулов внешней среды. Таким образом, адаптация учащегося к профессиональному образованию – это приспособление к условиям допрофессионального образования путем приобретения новых знаний и умений.

Важным свойством системы допрофессионального образования является ее такое свойство как адаптивность – это показатель скорости адаптации системы в случае изменения внешних условий и появления новых стимулов внешней среды. Необходимость адаптивности как свойства системы допрофессионального образования возникает в связи с тем, что многие учащиеся приходят в школу не только не подготовленными к новой для них социально-психологической роли, но и со значительными индивидуальными различиями в мотивации, знаниях, умениях и навыках, что делает учение для одних слишком легким, неинтересным делом, для других – чрезвычайно трудным (и вследствие этого также неинтересным) и только для третьих, которые не всегда составляют большинство, соответствующим их способностям. Возникает необходимость психологического выравнивания детей с точки зрения их готовности к обучению за счет подтягивания отстающих к хорошо успевающим.

Актуальность проблемы усиливается, когда речь касается вопросов психологической адаптации студентов в новых социально-экономических условиях и новых системах образования (психологической, профориентационной), а также изучение личностных процессов, связанных с проблемой формирования профессионального самоопределения. К числу таких проблем относится и психологическое изучение процесса формирования и развития профессиональной направленности личности на этапе допрофессионального образования, когда выбор направления профессионального развития фактически не совершен, на этапе обучения в общеобразовательной средней школе. Личность учителя (ее ценностные ориентации, смыслы, идеалы) характеризуется педагогической направленностью и определяет сущность педагогической деятельности и общения: ради чего трудится учитель, какие он ставит задачи и цели, какие выбирает способы и средства достижения целей и решения задач. Поэтому личность является центральным фактором в труде учителя.

Педагогические способности определяют как индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и создания продуктивных моделей формирования искомых качеств личности воспитуемого. Разные исследователи указывают на разный компонентный состав профессионально-творческих способностей педагога. Так, например, Кузьмина Н. В. выделяет следующие индивидуально-психологические особенности личности педагога, от развития которых зависит уровень его профессионально-творческих достижений: высокие познавательные интересы, любовь к детям и потребность работы с ними, цельный и твердый характер, самостоятельность и деловитость, педагогические способности (адекватность восприятия учителем ребенка, педагогическое прогнозирование), практические навыки и умения: общепедагогические (информационные, развивающие мобилизованные), ориентационные, общетрудовые, коммуникативные, самообразовательные [1]. Педагогическая адаптация – первый этап развития, формирования творческой личности как субъекта профессиональной деятельности. Способность адаптации является необходимым условием существования познавательных и самообразовательных способностей учителя. Показателями уровня адаптивных способностей у учителя, как правило, является успешность обучения в средней школе и педагогическом учебном заведении и проявляется в глубине и разносторонности информации, которую учитель может получить об особенностях развития своих учащихся; в быстроте перестройки своей деятельности. Адаптивность, как и все педагогические способности, содержит в себе умение быстро познать психологию воспитанника и умение перестроить свою деятельность на основе самообразования и самовоспитания.

Таким образом, адаптивность можно отнести к важнейшим, предопределяющим другие способности, творческо-педагогическим способностям будущего учителя. К адаптивным способностям учителя относят:

- способность самостоятельно подбирать учебный материал, определить оптимальные средства и эффективные методы обучения;
- способность по-разному излагать доступным образом один и тот же учебный материал с тем, чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми учащимися;
- способность строить обучение с учетом индивидуальности учащихся, обеспечивая быстрое и глубокое усвоение ими знаний, умений и навыков;
- способность за сравнительно короткий срок добиваться усвоения значительного объема информации, ускоренного интеллектуального и нравственного развития всех учащихся;
- способность правильно строить урок, совершенствуя свое преподавательское мастерство от занятия к занятию;
- способность передавать свой опыт другим учителям и, в свою очередь, учиться на их примерах;
- способность к самообучению, включая поиск и творческую переработку полезной для обучения информации, а также ее непосредственное использование в педагогической деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогические способности определяют как индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и создания продуктивных моделей формирования искомых качеств личности воспитуемого.

Важнейшей задачей допрофессионального образования является не только освоение конкретных знаний определенных курсов дисциплин, но и выработка вида мышления, присущего данной области деятельности будущего специалиста. При этом имеется в виду определенный тип восприятия окружающего мира, использование ассоциативных понятий, своеобразия логики мышления, методов и подходов в решении возникающих задач. Поэтому одна из проблем допрофессиональной подготовки современного учителя заключается в формировании у него гуманитарного мышления, помогающего ему сознательно решать нетрадиционные, творческие педагогические проблемы. Естественно, что этот процесс неразрывно связан с общим процессом формирования личности специалиста на всех стадиях его пребывания в образовательных учреждениях всех уровней. Решение проблемы формирования у будущего учителя гуманитарного мышления возможно через реализацию идеи непрерывного образования. В этой связи необходимо наличие у системы

допрофессионального образования таких свойств, которые помогали бы учащемуся адаптироваться к условиям учебной деятельности в вузе. Иными словами, система допрофессионального педагогического образования должна обуславливать переориентацию студентов со школьной на вузовскую систему занятий. Эти свойства системы допрофессионального образования можно назвать ее адаптивными возможностями.

Адаптация студентов к вузовской системе обучения предполагает модульность построения образования в целом и основывается на следующих принципах:

- 1) непрерывность развития основных представлений, понятий и законов педагогики в курсах всех педагогических дисциплин;
- 2) фундаментализация специального педагогического образования путем создания модуля общепедагогических дисциплин "введение в специальность";
- 3) приоритетность и ранжирование модулей с учетом профиля и характера специальностей;
- 4) универсальность – возможности замены одного модуля «введения в специальность» другим.

Осуществление принципа непрерывности оказалось возможным благодаря систематизации всей суммы знаний по курсам общепедагогических дисциплин на основе усложнения представлений о педагогическом процессе. Соблюдение основных законов познания (*переход от простого к сложному, от абстрактного – к конкретному, индукции и дедукции*) позволили избежать повторов при изложении основных педагогических понятий и законов и представили их в динамическом развитии. С другой стороны, решить проблемы при переводе с одной ступени образования на другую, в частности, проблему переструктурирования и согласования содержания профессионально-теоретической подготовки, позволяет принцип вариативности. Процесс подготовки специалистов разного уровня не является замкнутой системой. Он зависит от многих факторов. Один из ведущих принципов, положенных в основу адаптивности системы педагогического допрофессионального образования, – принцип фундаментализации, который имеет разнообразное, часто весьма субъективное толкование. Одни авторы понимают его как более углубленную подготовку по заданному направлению, так называемое – «образование вглубь». Второе понимание – разностороннее гуманитарное и естественно-научное образование на основе овладения фундаментальными знаниями – «образование вширь». Распространенная точка зрения такова, что фундаментальность образования предполагает:

- во-первых, выделение определенного круга вопросов по основополагающим областям знаний данного направления науки и общеобразовательных дисциплин, без которых невозможно формирование интеллигентного человека;
- во-вторых, изучение сложного круга вопросов с полным обоснованием, необходимыми ссылками, без логических пробелов.

Современные концепции считают образование фундаментальным, если оно представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды. Задача фундаментального образования – обеспечить оптимальные условия для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, различных способов восприятия действительности, создать внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека.

Фундаментальное образование реализует единство онтологического и гносеологического аспектов учебной деятельности. Онтологический аспект связан с познанием окружающего мира, гносеологический – с освоением методологии и приобретением навыков познания. Фундаментальное образование, являясь инструментом достижения научной компетентности, ориентировано на достижение глубинных, сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира. Таким образом, одна из проблем допрофессиональной подготовки современного учителя – формирование у него гуманитарного мышления, помогающего ему сознательно решать нетрадиционные, творческие педагогические проблемы. В этой связи необходимо наличие у системы допрофессионального образования таких свойств, которые помогали бы учащемуся адаптироваться к условиям учебной деятельности в вузе. Система допрофессионального педагогического образования должна обуславливать переориентацию студентов со школьной на вузовскую систему занятий. Эти свойства системы допрофессионального образования можно назвать ее адаптивными возможностями.

На современном этапе развития нашего общества и системы образования как одного из его важнейших социальных институтов неуклонно возрастает потребность в компетентных специалистах с творческим складом ума, способных находить новые пути и методы в науке, технике, экономике, управлении. Решение проблемы формирования у специалиста творческого отношения к своему делу возможно лишь через реализацию идеи непрерывного образования, которая осуществляется через сочетание самообразования с предоставлением возможности в любой момент воспользоваться помощью высококвалифицированных преподавателей и специалистов. В этой связи изменяется модель образования в целом. Совершается переход от моно модели, ориентированной на подготовку специалиста, функционера, к полифункциональной модели, в основе которой свободное развитие личности каждого, формирование способности к саморазвитию. В качестве одного из наиболее реальных средств воплощения идеи непрерывного образования в жизнь предлагается так называемое «периодически возобновляющееся образование». Многоуровневая система образования – одно из перспективных средств осознанного управления реформами образования. Основными преимуществами многоуровневой структуры образования являются следующие:

- реализация новой парадигмы образования, заключающейся в фундаментальности, целостности и направленности на личность обучаемого;
- значительная диверсификация и реагирование на конъюнктуру рынка интеллектуального труда;
- повышение образованности выпускников, подготовленных к «образованию через всю жизнь» в отличие от «образования на всю жизнь»;
- свобода выбора «траектории обучения» и отсутствие тупиковой образовательной ситуации;
- возможность эффективной интеграции со средними общеобразовательными и средними специальными учебными заведениями;
- стимулирование значительной дифференциации среднего образования;
- широкие возможности для последипломного образования;
- возможность интеграции в мировую образовательную систему.

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, которая вызвана двумя обстоятельствами. Прежде всего, необходимостью создания единого в стране педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений. Стандартизация содержания образования обусловлена и задачей вхождения России в систему мировой культуры, что требует учета тенденций развития содержания общего образования в международной образовательной практике.

Выводы. Система допрофессионального педагогического образования должна обуславливать переориентацию студентов со школьной на вузовскую систему занятий. Эти свойства системы допрофессионального образования можно назвать ее адаптивными возможностями, развитию которых необходимо уделить особое внимание в рамках повышения качества подготовки профессионально-педагогических кадров.

Литература:

1. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. - Л., 1991. – С. 62.
2. Магомедова М. Г. Адаптация студентов младших курсов в системе допрофессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 861–865.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 190 с.
4. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко. – М.: Школа-Пресс, 2000. –512 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Магомедова Марина Гаджиевна
Дагестанский государственный технический университет (г. Махачкала)

РАЗВИТИЕ АДАПТАЦИОННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье выявлены стратегии и риски развития адапционных качеств личности студента в системе профессионально-педагогической подготовки. Особенности адаптации студентов являются: несформированность ценностной системы личности; слабая развитость познавательной активности; несформированные, в достаточной мере, коммуникативные умения и навыки общения; слабая мотивация к избранной профессии; зависимость от индивидуальных особенностей личности.

Ключевые слова: адаптивность, стратегия развития образования, студент, система профессионально-педагогической подготовки.

Annotation. The article reveals the strategies and risks of development of the student's adaptive qualities in the system of professional and pedagogical training. Features of students' adaptation are: the unformed value system of the individual; weak development of cognitive activity; unformed, in sufficient measure, communicative skills and communication skills; weak motivation for the chosen profession; dependence on the individual characteristics of the individual.

Keywords: adaptability, development strategy of education, student, system of professional-pedagogical preparation.

Введение. Учение должно представлять собой такую деятельность, в ходе которой студент не только осваивает знания и способы их построения, но и сам создает новые знания, где главным ставится личность, ее самобытность, самоценность, субъективный опыт каждого. По сути дела речь идет о выработке субъектного опыта деятельности.

Эффективность подготовки будущего специалиста во многом определяется осознанием социального престижа и личностной значимости выбранной профессии и обращенностью в перспективу своей профессиональной деятельности. Учет и реализация данного условия в учебном процессе означает такую подготовку студента, которая предусматривает усвоение достаточного объема теоретических знаний и практических умений, формирование необходимых предпосылок для их успешной профессиональной адаптации в новых или измененных условиях.

Формулировка цели статьи. Целью научной статьи является выявление стратегий и рисков развития адапционных качеств личности студента в системе профессионально-педагогической подготовки.

Изложение основного материала статьи. Необходим иной подход к обучению, разработке и внедрению новых педагогических технологий, в которых одним из самых существенных элементов будет выявление целей и мотивов выбора профессии или ее изменения. Отношение к будущей деятельности во многом определяется характером учебной работы, в которой должна определенным образом моделироваться будущая профессиональная деятельность.

Необходима самостоятельность студентов в процессе их профессионального обучения, для обеспечения активности и успешности формирования знаний, навыков и умений, а также для развития способностей к самостоятельной деятельности, являющихся одним из важнейших профессиональных психических качеств. Легкие учебные задания приглушают интерес к самостоятельной работе и замедляют процесс усвоения знаний. Для того чтобы трудный учебный материал был доступен студентам, применяется программирование их самостоятельной учебной деятельности.

Создание предпосылок для видения перспектив будущей деятельности обуславливает специфические особенности организации и содержания профессионального обучения, к числу которых относится необходимость активизации познавательной деятельности обучаемых, содействующей развитию познавательных возможностей, стремлению обучающихся непрерывно пополнять и совершенствовать свои профессиональные знания, расширять свой кругозор.

Выделяют три вида обучающих моделей - семиотическую, имитационную и социальную, каждой из которых соответствует определенная форма учебной деятельности и организационная формы обучения. Семиотическая - лекции, семинары, зачеты, экзамены; имитационная – ролевые и деловые игры, тренинги; социальная – НИРС, производственная практика.

Реализация этих моделей предусматривает такую подготовку преподавателей к занятиям, которая обеспечивает максимальную активизацию познавательной деятельности студентов. При подготовке к занятиям преподавателям необходимо планировать учебно-познавательную деятельность обучающихся, стремясь к ее максимальной активизации. Активная познавательная деятельность, как известно, оказывает самое благоприятное воздействие на весь ход профессиональной подготовки и переподготовки кадров.

В современных условиях развития образования, где на первый план выступает проблема развития личностных качеств обучающихся, ощущается необходимость в преподавателе, который на основе учета меняющихся социально-экономических условий и общей ситуации в системе профессионального образования может наиболее эффективно организовать педагогический процесс. Поэтому, одной из приоритетных задач любого преподавателя является создание новой системы отношений и организация совместной деятельности со студентами. Именно в *совместной педагогической деятельности видится важный личностно-значимый ресурс формирования адаптационных качеств личности студента*.

Как указывают психологи (И.В. Дубровина, И.С. Кон и др.) в юношеском возрасте формируется готовность войти во взрослую жизнь, в том числе и профессиональную, занять в ней приемлемое место. То есть, важным является процесс самоопределения личности. Выделяются следующие компоненты самоопределения - развитость потребностей, обеспечивающих внутреннее содержание личности (установки, ценностные ориентации); самосознание личности, как результат развития и осознания потребностей, интересов и способностей (Журкина А.Я., Сальцева СВ.).

В студенческий период жизни бурно развиваются рефлексивные процессы. Благодаря этому закрепляется и совершенствуется мотивационная сфера. Для эффективной адаптации должны развиваться способности к самоопределению, самореализации и саморегуляции, так как у них формируется и развивается отношение к деятельности, к профессии как к ценности.

Проблема ценностных ориентации личности в современной педагогике, психологии и аксиологии является одной из самых актуальных. Это объясняется тем, что «в период радикальных изменений в обществе резко обостряются противоречия смены приоритетов прошлого, настоящего и будущего. Процесс ориентации... на социально значимые ценности призван снять эти противоречия, порождающие неуверенность, дезориентацию» [4].

Проблема ценностей и ценностных ориентации личности рассматривается в работах А.Г. Здравомыслова, М.С. Кагана, А.В. Кирьяковой, В.П. Тугаринова, В.А. Ядова и др. При этом одним из общих моментов их исследований является, на наш взгляд, то, что все они считают наличие сформированных ценностных ориентации личности главным фактором успешности ее социальной адаптации.

Так как процесс *адаптации к учебно-профессиональной* деятельности не обходится без трудностей, то в научной литературе отмечаются следующие закономерности их возникновения:

-предшествующая теоретическая, методологическая и практическая подготовка не отвечает требованиям, которые предъявляет учебно-профессиональная деятельность студента, в связи с чем студент с трудом осваивает навыки, необходимые для успешного вхождения в профессию;

-представления студента о профессиональном обучении и его условиях не соответствуют действительности или даже противоречат ей, что объективно осложняет профессиональную адаптацию;

-возможности и перспективы, которые открывает избранная профессия, не соответствуют устремлениям студента, что также отрицательно сказывается на ходе адаптации в процессе профессионального обучения.

Психолого-педагогическое значение имеет дифференциация различных затруднений в адаптации студентов. В научной литературе они дифференцируются по нескольким направлениям: рассогласованность профессиональных намерений с интересами и склонностями; несформированность профессиональных ценностей; отсутствие выраженных интересов и склонностей к определенным сферам профессиональной деятельности; слабая мотивация профессионального обучения [5].

Для оценки этих затруднений использовались дихотомические показатели:

-выраженность - невыраженность интересов и склонностей к избранной профессиональной деятельности;

-удовлетворенность - неудовлетворенность профессиональным выбором;

- выбор определенной сферы деятельности - уклонение от профессионального обучения.

В первые недели обучения у части студентов, как правило, происходит «социально-педагогический шок», потому что вхождение в новую среду, новые условия жизнедеятельности сопровождается неприятными чувствами (потеря школьных друзей, разлука иногородних студентов с родителями, удивление и дискомфорт при осознании различий между школой и вузом и т.п.), изменения в ценностных ориентациях и др.

Симптомы шока проявляются в неуверенности в себе, тревожности, бессоннице, депрессии. При благоприятных условиях вхождения в новую среду и новые условия жизнедеятельности студент проходит цикл «*стресс - адаптация - личностный рост*». Проблема «социально-педагогического шока» включает три основных этапа: *первый этап* характеризуется энтузиазмом - приподнятым настроением после поступления в вуз; *второй этап* - депрессией и чувством замешательства; *третий этап* - чувством уверенности и удовлетворения. Вместе с тем, результаты работы по адаптации свидетельствуют о значительных различиях в протекании процесса адаптации и его продолжительности, следовательно, степень выраженности шока и продолжительность адаптации определяется характеристиками как самих студентов, так и уровнем подготовки, спецификой вуза, работой по психолого-педагогическому обеспечению адаптации студентов.

Значительное влияние на адаптацию оказывает познавательная активность студентов при овладении будущей профессией, наличие интереса к ней. Исследователи проблемы просматривают тесную связь между успеваемостью и интересом к избранной профессии. До 56% студентов, имевших ухудшение в учебе на первом курсе, сохранили крайне слабый интерес к избранной профессии и в дальнейшем [2].

Студенты приходят в организацию профессионального образования с разной степенью готовности включения в новый режим работы. Больше половины студентов, как показывает анализ литературы, испытывают трудности в учебе, что объясняется не только низким уровнем знаний, но и невысоким уровнем развития интеллектуальных познавательных умений. Для оказания помощи студентам во многих учебных заведениях проводятся специальные (факультативные) занятия, на которых обрабатывались разнообразные формы мыслительной деятельности.

Проблема адаптации студентов, имеющих существенные пробелы в знаниях и учебных навыках, обстоятельно рассматривается и в работе Г.Л. Жданова. Основное внимание, по мнению автора, должно быть направлено на применение организационно-дидактических средств, позволяющих достичь успеха в формировании недостающих знаний и навыков. Выработка самоконтроля, планирования и рациональной организации учебной деятельности имеют немаловажное значение для студента. Организация учебного труда студентов с установкой на успех способствует развитию уверенности в своих силах.

Таким образом, проведенные Г.П. Ждановым исследования показали, что адаптация первокурсника тесно связана с его учебными успехами [3].

Успешность адаптации к обучению в вузе тесно связана со сформированностью коммуникативных умений и навыков общения.

Общение играет важную роль во всех видах деятельности, поскольку социальная природа человека делает общение людей условием познания, выработки системы ценностей. Общение есть не просто действие, но именно взаимодействие, поскольку оно осуществляется между несколькими субъектами. Это значит, что общение есть практическая активность субъекта, направленная на других субъектов и не превращающая их в объекты, а, напротив, ориентирующаяся на них как на субъектов (А.А.Бодалев, Л.Л. Буева, А.В. Добрович). Следовательно, общение является одним из важнейших факторов адаптации.

Немаловажную роль в адаптации играет система межличностных отношений (В.Ю. Щегурова, Е.В. Таранов и др.). Студенческий возраст - это возраст общения. Именно через общение они получают информацию о других и о себе, что помогает самоутверждению. Поэтому проблемы первого года обучения не исчерпываются трудностями только учебной деятельности студента. Вторую группу трудностей составляет вхождение в новую среду и новый коллектив через общение. Социальная адаптация затрагивает взаимодействие студентов с новой средой; межличностные отношения внутри учебной группы, общение со студентами других курсов, отношения с преподавателями, новая обстановка, быт и т.п.

Некоторые авторы считают, что круг деловых и общественных связей первокурсников по сравнению со школой возрастает в 1,5-2 раза. В группе работают 9-10 педагогов, кроме них студентам приходится общаться с педагогическим персоналом вуза.

Умение общаться зависит от индивидуальных особенностей личности. Учеными отмечается, что образование устойчивых профессиональных интересов, намерений, склонностей может обуславливаться различными внутренними факторами - особенностями характера, темперамента, сложившимся опытом и др.

В опыте исследования особенностей адаптации студентов отмечается влияние на адаптацию субъективных и объективных факторов у группы студентов.

К субъективным факторам автор относит все факторы, зависящие от самих студентов, к объективным - зависящие от внешних обстоятельств. Цель его работы заключалась в изучении основных механизмов адаптации студентов в зависимости от влияния различных сочетаний объективных и субъективных факторов в ходе профессионального образования. В ходе эксперимента были выявлены типы механизмов адаптации в исследуемой группе студентов. Полученные результаты свидетельствовали о наличии связи между средним баллом успеваемости, ее динамикой в течение семестра и типами механизмов адаптации. Учеными было установлено влияние на процесс адаптации субъективных факторов (тип нервной системы, акцентуации характера, личностная и ситуативная тревожность), а также объективных факторов, в частности, негативного воздействия изменения жизненных обстоятельств.

В ходе данных исследований были выявлены закономерности адаптации студентов:

- изменение субъективных факторов связано с повышением возможностей студентов в достижении положительных результатов учебной деятельности, поэтому необходима работа со студентами, имеющими недостаточный уровень общеобразовательной подготовки, введение курса рациональной организации умственного труда и т.п.;

- изменение внешних условий адаптационного процесса, в результате чего было достигнуто снижение психической напряженности в процессе учебной деятельности. Это возможно через нормализацию учебной нагрузки, создание оптимальных условий обучения и быта, организацию самостоятельной работы студентов и т.д.

Таким образом, чтобы осуществить эффективную адаптацию студентов необходимо учитывать возрастные особенности юношеского периода. Учет индивидуальных особенностей при приведении в действие механизмов адаптации студентов в ходе коррекционной работы и профилактики состояний дезадаптации, приводит к эффективной деятельности.

Данные о значении мотивационных компонентов для процесса адаптации приведены в работах В.Ю. Щегуровой, Р.Р. Бибрих, И.А. Васильева, И.С. Кон и др.

При адаптации происходят существенные изменения в иерархической структуре мотивов. По мере все большего включения студентов в профессиональную деятельность растет удельный вес мотивов, связанных с творческим характером труда, интересом к профессии и т.п.

Анализ литературы показал, что в мотивы профессионального труда, не игравшие существенной роли в системе ценностных ориентации личности в допрофессиональном обучении, по мере углубления уровней профессиональной Я-включенности, приобретают все большее значение, постепенно превращаясь в ведущую ценность.

В учебных заведениях разрабатывались программы развития профессионально важных качеств студентов, что служило становлению мотивации, приводившей к успешности адаптации, вводился специальный курс «Диагностика и развитие профессионально важных качеств», где предусмотрено несколько этапов формирования профессиональных качеств студентов:

- определение профессионально важных качеств, исходя из специфических требований, предъявляемых профессией к личностным качествам: психологическим, деловым, моральным, физическому здоровью;

- диагностика наличия (или отсутствия) профессионально важных качеств у будущих специалистов с использованием различных психодиагностических методик;

- развитие профессионально важных качеств с использованием развивающих методик, с учетом индивидуальных особенностей студентов [3].

Отмечается тенденция, что на развитие и укрепление мотивации к избранной профессии влияет раннее вхождение студентов в профессиональное пространство.

Поэтому многие исследователи связывают адаптацию в средних специальных учебных заведениях с широким вхождением в практику будущей профессии.

На первых курсах обучения, по мере приобретения знаний, умений, навыков, находит свое разрешение свойственное юношескому возрасту противоречие между наличием острой потребности индивида к самоопределению и отсутствием необходимых умений, навыков для ее реализации. Исследования особенностей самоопределения в ходе обучения и воспитания свидетельствуют о том, что эффективность процесса вхождения в профессию определяется, с одной стороны, активным овладением личностью профессиональными знаниями, умениями, навыками, а с другой стороны, мотивами, установками, ценностными ориентациями обучающегося на учебно-профессиональную деятельность, а также уровнем идентификации с социальной средой. Поэтому трудность для адаптации представляет противоречие между представлением о себе как о будущем профессионале и субъективной эталонной моделью идеального профессионала. Оно возникает по причине не вполне адекватного представления молодого человека о профессии, а также отсутствия возможности проверить себя с точки зрения профессиональной пригодности.

На этапе профессионального обучения это противоречие разрешается в формировании «образа Я» как субъекта учебно-профессиональной деятельности, моделирующей реальный профессиональный труд. Это означает переход личности от начальной стадии профессионального самоопределения, связанной с активными поисками и выбором профессии, к последующей, связанной с проверкой своих профессиональных возможностей в условиях учебно-профессионального труда, с формированием положительного отношения к себе, как к профессионалу. Поэтому центральным звеном в адаптации студента - будущего педагога является его педагогическая практика. Именно в период педагогической практики студент впервые осваивает то ролевое поведение, которое станет впоследствии определяющим в его профессиональной деятельности. *Педагогическая практика создает условия для социализации студента в педагогической среде и формирует у него представление о себе как об учителе.*

Анализ проведения педагогической практики показывает, что основное внимание уделяется формированию профессиональных знаний, умений, навыков, что несомненно имеет большое значение для профессиональной адаптации студентов. Однако, как отмечают исследователи, не только профессиональные умения и навыки оказывают влияние на успешность прохождения педагогической практики [1]. В частности, было установлено, что студенты, получившие высокие оценки за педпрактику, обладали высокими Я-концепциями, уверенностью в себе. Обладавшие высокой самооценкой, как правило, были экстравертами, поскольку эти черты личности способствуют более активному межличностному общению, что важно для профессии учителя.

Было установлено также, что в процессе обучения в педагогическом учебном заведении будущий учитель проходит через ряд проблемных ситуаций. На первой стадии студент обычно обеспокоен проблемой своих профессиональных возможностей, адекватности собственного Я. В дальнейшем острота проблемы смещается с Я-концепции на процесс преподавания, а затем на взаимодействие с учащимися, на то, как ими воспринимается и усваивается учебный материал.

Студент, проходящий практику, не обладает в классе полномочиями настоящего учителя. По мнению многих студентов - практикантов, их преподавание в школе нереально. Они как бы одновременно и являются учителями, и не являются ими. Это ощущение возникает у них особенно часто в общении с детьми, которые прекрасно понимают, что перед ними студент. Настоящий учитель находится совершенно в ином положении: в глазах учащихся он наделен полномочиями власти.

Официальный статус студента не позволяет практиканту в полной мере включиться в жизнь школы. Нередко те установки, которые даются студентам еще до начала практики, содержат предупреждение, что в школе они гости, поэтому следует вести себя осмотрительно, не забывать, что они идут в школу учиться, нельзя нарушать установленные порядки и прежде чем что-нибудь предпринять, нужно проконсультироваться с классным руководителем или учителем. Куратором студента в школе становится учитель, который руководит классом, а студент - только его ассистент, который должен выполнять его указания, даже если они противоречат его знаниям, полученным в колледже. Не обладая самостоятельностью учителя, студент не может рассчитывать на авторитет в классе.

Такая ситуация, в которой включенность личности в те или иные социальные функции является неполной, создает ролевую неопределенность. Это вызывает чувство неудовлетворенности, неуверенности в своих силах, снижение профессиональной самооценки и, в конечном счете, дезадаптирует.

Не способствует профессиональной адаптации студента его положение в группе, где он чувствует себя случайным и временным человеком, а учителя рассматривают его как досадную помеху, нарушающую привычное течение жизни коллектива. У студента, оказавшегося в таком положении, появляется чувство неудовлетворенности результатами педагогической практики.

К трудностям, возникающим перед практикантом в школе, добавляется также и то, что и коллегами, и учениками он воспринимается как фигура некомпетентная. Его действия постоянно подвергаются оценке, а в глазах учащихся не может быть компетентным студент, которого постоянно контролируют, проверяют, за которым наблюдают на уроках.

Таково психолого-педагогическое обеспечение адаптации студентов при прохождении ими педагогической практики. Очевидно, что к числу факторов, оказывающих влияние на адаптацию относятся: характер взаимодействия между практикантами и опытными учителями; организация инспектирования работы студентов в период практики; столкновение идеальных представлений с реальностью; конфликт личностных потребностей и требований ролевого поведения, продолжительность практики; уровень самооценки студентов до практики. Трудности такого рода, по-видимому, неизбежны, однако их влияние можно ослабить. Но для этого, по мнению ученых, необходимо изменить организацию практики.

Повышение роли педагогической практики в системе подготовки учителей требует пересмотра принципов взаимодействия практикантов со школой. Исследователями предлагается несколько направлений реорганизации педагогической практики. В частности, увеличение продолжительности практики будет способствовать более близкому знакомству студентов с разнообразными педагогическими ситуациями и упрочнению их авторитета. Организация педагогической практики должна дать студентам необходимый официальный статус. Уровень профессиональной подготовки студента должен быть достаточно высоким, чтобы как учащиеся, так и учителя признали компетентность практиканта.

Таким образом, особенностями адаптации студентов являются: несформированность ценностной системы личности; слабая развитость познавательной активности; несформированные, в достаточной мере, коммуникативные умения и навыки общения; слабая мотивация к избранной профессии; зависимость от индивидуальных особенностей личности.

Поэтому необходима целенаправленная работа по формированию адекватной самооценки и уровня притязаний, повышению мотивации учебной деятельности, путем введения в пространство будущей профессии посредством учебной практики по совершенствованию коммуникативной компетентности и навыков поведения в конфликтных ситуациях. В конечном счете, необходима выработка стратегии адаптации. Для решения этих задач следует проводить индивидуальные консультации, групповые социально-психологические или коррекционные тренинги.

Выводы. Таким образом, анализ научной психолого-педагогической литературы по адаптации на начальном этапе обучения показывает, что можно выделить два аспекта проблемы. Первый личностный аспект - это индивидуально-возрастные особенности, социально-психологические механизмы адаптации, социометрический статус студента, социально-психологические критерии оценки адаптивности личности и т.п. Второй аспект - педагогический, или управленческий, задачей которого является исследование эффективных путей оптимизации процесса адаптации студентов.

Литература:

1. Бибрих Р.Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. - Кишинев: Штинца, 1990. - С. 17-29.
2. Венгер А.Л., Десятникова Ю.М. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым социальным условиям // Вопросы психологии. - 2005. - № 1. - С. 25-33.
3. Жданов Р.П. Общие и социально - психологические особенности периода адаптации первокурсника. // Специалист, 1993. - № 10. - С.62 Жданов Р.П. Условия адаптации к учебной деятельности в техникуме. // Специалист. - 1993. - № 3. - С. 4.
4. Карачевцева А.П. Формирование методической культуры учителя начальных классов на первой ступени педагогического образования. Дисс. ... канд. пед. наук. – Курск, 2003. – С. 5.
5. Майер А.А. Профессиональная компетентность – базовый уровень образованности специалиста // Проблемы трансформации и качества социогуманитарного образования в вузах России на основе государственных стандартов второго поколения. – Барнаул: Изд-во АКОО РНЦ СО РАО, 2002. – С. 198–203.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Мазанюк Елена Федоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИРОДООХРАННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖЕЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Аннотация. Статья посвящена отражению хода и результатов экспериментальной проверки эффективности модели формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым. В статье произведен анализ понятий «экологическое образование» и «экологическое воспитание», а также обосновать путь и условия формирования природоохранной культуры обучающихся. В рамках исследования определены критерии, показатели и уровни сформированности природоохранной культуры обучающихся.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое воспитание, природоохранная культура, природа, окружающая среда, модель формирования природоохранной культуры, эксперимент, экспериментальная проверка, обучающие колледжей Республики Крым.

Annotation. The article is devoted to the reflection of the progress and results of the experimental verification of the model of formation of environmental culture of the colleges of the Republic of Crimea. The article analyzes the concepts of "environmental education" and "environmental education", as well as substantiate the way and conditions for the formation of environmental culture of students. The study identified the criteria, indicators and levels of formation of environmental culture of students.

Keywords: environmental education, environmental education, environmental culture, nature, environment, model of environmental culture, experiment, experimental testing, training colleges of the Republic of Crimea.

Введение. К наиболее актуальным проблемам современности, которые касаются каждого жителя планеты и от которых зависит будущее человечества, следует отнести экологические проблемы, вызванные недальновидным, неразумным, необоснованным отношением человека к природе.

В современных условиях экологического кризиса, характеризующегося обострением противоречий во взаимоотношениях между обществом и природой, возникновением сложных глобальных проблем экологического характера, пристального внимания, по нашему мнению, заслуживает проблема воспитания экологически грамотного высоко нравственного и здорового поколения, способного существовать и развиваться в сложных условиях меняющейся окружающей среды.

Решение данных проблем может быть достигнуто путем экологизации современной науки и образования, пересмотра содержания, форм и методов образования подрастающего поколения как будущих представителей общества.

Эколого-природоохранная подготовка подрастающего поколения, в том числе обучающихся колледжей Республики Крым, заключается в разработке соответствующей концепции. Однако обоснование ее эффективности требует, по нашему мнению, экспериментальной проверки путем внедрения модели

формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым в конкретный учебно-воспитательный процесс учреждений образования.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является отражение хода и результатов экспериментального исследования эффективности внедрения модели формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к рассмотрению хода и результатов эксперимента, обратимся к изучению понятий, составляющих терминологический аппарат экологического образования.

Проблема экологического воспитания, образования и природоохранной культуры обучающихся является достаточно актуальной в отечественной педагогике последних лет.

Так, различным аспектам указанной педагогической проблемы посвящены труды В.М. Минаевой, И.Д. Зверева, А.Н. Захлебного, .Б. Кнорре, Л.П. Салеевой, М.Н. Сарыбекова, И.Т. Суравегиной, С.Е. Павлюченко, Н.А. Пустовит, Э.А. Турдикулова, Л.Ю. Чуйковой и других ученых.

Обратимся к рассмотрению ключевых понятий экологического образования и воспитания.

Нельзя отождествлять указанные термины, так как, по мнению Е.В.Хохловой неверно пользоваться сочетанием этих понятий, ведь экологическое образование и экологическое воспитание являются частными направлениями более общих процессов образование и воспитания [1].

На основе хронологического анализа формирования педагогической мысли относительно вышеуказанных понятий Л.Ю. Чуйкова сформулировала следующие определения.

Экологическое образование, по мнению исследовательницы, – «это процесс и результат усвоения систематизированных экологических знаний, умений и навыков, как один из аспектов общего образования, который является необходимым условием подготовки человека к жизни и труду в соответствии с экологическими законами» [2, с. 22]. В свою очередь под экологическим воспитанием Л.Ю. Чуйкова понимает «процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности в целях подготовки ее к экологически грамотной производственной, общественной и культурной жизни» [2, с. 22].

Формирование культуры является результатом воспитательной деятельности. В связи с этим можем утверждать, что формирование природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым должно строиться на основе многокомпонентной воспитательной методики посредством использования образовательных средств.

На основе вышеуказанного тезиса нами была сформулирована гипотеза, сущность которой заключается в том, что эффективность формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей возможна при соблюдении ряда педагогических условий, а именно путем:

1. Определения основных методологических подходов к проблеме формирования природоохранной культуры обучающихся;

2. Разработки и апробации структурно-функциональной модели формирования природоохранной культуры обучающихся;

3. Внедрения комплекса педагогических условий, включающих:

- устойчивую мотивацию к природоохранной деятельности и осознанию значимости личного участия каждого человека в сохранении природных богатств;

- создание предметно-развивающей образовательной среды для проведения элементарной поисковой, научно-исследовательской и природоохранной деятельности с учетом индивидуальных потребностей, интересов, склонностей обучающихся в процессе формирования у них экологических умений и экологического сознания;

- обеспечение целостности и системности в организации процесса формирования у обучающихся природоохранной культуры в единстве трех направлений: изучение учебных дисциплин «Естествознание», «География», «Основы безопасности жизнедеятельности»; проведение полевых практик; воспитательная и научно-исследовательская деятельность;

- обеспечение технологичности процесса формирования природоохранной культуры: непрерывности, алгоритмизированности, усложнения задач формирования природоохранной культуры обучающихся от курса к курсу.

На основе положений выдвигаемой гипотезы была составлена модель формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей. Ее эффективность проверялась путем реализации экспериментального исследования. Обратимся к отражению хода и результатов реализуемого экспериментального исследования с целью обоснования эффективности модели формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым.

В ходе исследования была разработана программа экспериментальной работы, включающая несколько последовательных этапов, каждый из которых реализовывался посредством отобранных адекватных методов исследования, а именно:

1. Контент-анализа литературы, учебных программ и планов.

2. Наблюдения.

При реализации наблюдения использовались его пассивная и естественная формы. В роли объекта наблюдения была определена природоохранная деятельность обучающихся колледжей Республики Крым. Целью проведения наблюдения стало определение уровня сформированности природоохранной культуры обучающихся колледжей.

3. Анкетирования, которое использовалось с применением открытых и закрытых вопросов. Цель проведения анкетирования предусматривала доказательство актуальности выбранной темы исследования путем анализа анкет (обучающихся экспериментальной и контрольной групп, преподавателей колледжей).

4. Метода поперечных срезов, целью которого был определен анализ результатов анкетирования.

5. Методы математической и статистической оценки.

Опытно-экспериментальная часть исследования эффективности модели формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым включал констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента.

Целью реализации указанных этапов стало выявление исходных уровней сформированности природоохранной культуры обучающихся колледжей; разработка и экспериментальная проверка модели

формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым, получение результатов динамики уровня сформированности природоохранной культуры обучающихся по факту внедрения модели.

Реализация поэтапной экспериментальной проверки предусматривала решение следующих задач:

- разработки критериев, показателей и характеристики уровней сформированности природоохранной культуры обучающихся колледжей;
- подбора диагностического инструментария для проведения констатирующего обследования;
- проведения констатирующего эксперимента и выявления исходных уровней сформированности природоохранной культуры обучающихся колледжей;
- разработки, научного обоснования и экспериментальной проверки структурно-функциональной модели формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей Республики Крым.
- внедрения педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования природоохранной культуры.
- проведения контрольных срезов и осуществления сравнительного анализа результатов экспериментальной работы, статистической обработки результатов данных эксперимента и их интерпретации.

В ходе реализации указанных задач использовался комплекс подобранных методов исследования, таких как:

- анкетирование педагогов и обучающихся колледжей;
- метод поперечных срезов;
- наблюдение;
- сравнение;
- анализ результатов анкетирования, обобщения.
- сравнительные методы и методы математической статистики.

В качестве базы проведения экспериментального исследования выступили Экономико-гуманитарный колледж ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, Инженерно-педагогический колледж ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет».

Для проведения исследования респонденты были объединены в две группы: экспериментальную и контрольную. Группы были примерно равнозначными по качественному составу и успеваемости для того, чтобы в условия обеих групп были сходными для чистоты и точности эксперимента.

Структурно-функциональная модель формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей внедрялась в экспериментальной группе.

На основе анализа понятий, характеризующих природоохранную культуру и особенности ее формирования у обучающихся, были выделены три основных критерия исследования:

- мотивационно-аксиологический;
- когнитивно-познавательный;
- деятельностно-поведенческий.

Каждый из указанных критериев включал ряд показателей:

- мотивационно-аксиологический критерий с показателями: осознание необходимости охраны окружающей среды; наличие интереса к экологическим проблемам;
- когнитивно-познавательный критерий с показателями: наличие знаний об экологии, природных ресурсах, окружающей среде Крыма; знание технологий сохранения окружающей среды;
- деятельностно-поведенческий с показателями: способность к защите окружающей среды; умение вести себя в природе.

Выделенные критерии и показатели выступили основой характеристики трех уровней сформированности природоохранной культуры обучающихся колледжей: достаточного, базового и начального.

На основе указанных критериев и их показателей был проведен констатирующий замер уровня сформированности природоохранной культуры обучающихся колледжей.

Сумма процентного соотношения по критериям позволила определить общие уровни сформированности природоохранной культуры обучающихся экспериментальной и контрольной групп. Так, достаточный уровень был зафиксирован у 8,6% обучающихся экспериментальной и 8,4% респондентов контрольной групп. Базовый уровень отмечен у 20% обучающихся экспериментальной и контрольной групп. Большинство респондентов засвидетельствовали начальный уровень сформированности природоохранной культуры: 71,4% обучающихся экспериментальной и 71,6% респондентов контрольной групп.

Анализ качественных результатов позволил сделать следующие выводы: преимущественное большинство респондентов обладают базовыми знаниями об экологии, природных ресурсах, окружающей среде Крыма. Их интерес к экологическим проблемам являлся неустойчивым, а поведение в природе – не всегда корректным на констатирующем этапе.

Диагностика показала, что обучающиеся колледжей были недостаточно осведомлены о технологиях сохранения окружающей среды, не проявляли способности к защите окружающей среды.

Проведенный количественный и качественный анализ выполнения заданий на констатирующем этапе эксперимента засвидетельствовал начальный уровень сформированности природоохранной культуры у обучающихся колледжей, что актуализировало необходимость внедрения модели формирования природоохранной культуры.

В рамках контрольного этапа экспериментальной работы был проведен контрольный диагностический срез по трем критериям: мотивационно-аксиологическому, когнитивно-познавательному и деятельностно-поведенческому по методикам, которые применялись на констатирующем этапе эксперимента, а именно: «Недописанные тезисы», «Охранная грамота природы», эколого-психологический тест «Развитость моего экологического сознания», интервьюирование, эколого-психологический тест «Моя установка по отношению к природе», решение проблемных ситуаций.

Полученные на основе реализации контрольного эксперимента количественные и качественные результаты сравнивались с данными констатирующего эксперимента.

Обратимся к рассмотрению динамики изменений уровней сформированности природоохранной культуры обучающихся колледжей. Так, респонденты экспериментальной группы засвидетельствовали

существенные положительные изменения. Показатели достаточного уровня увеличились с 8,6% до 22,6%. Существенно увеличилось количество респондентов эксперимента с базовым уровнем сформированности природоохранной культуры: с 20% на констатирующем этапе до 67,6% во время контрольной диагностики. В значительной степени сократилось число обучающихся с начальным уровнем: с 71,4% до 9,8%.

В контрольной группе также были отмечены незначительные позитивные изменения. Показатели достаточного уровня возросли с 8,4% во время констатирующего эксперимента до 9,6% в рамках контрольного этапа. Несколько увеличилось количество обучающихся с базовым уровнем сформированности природоохранной культуры: с 20% до 24,8%. Количество респондентов с начальным уровнем сократилось с 71,6% до 65,6%.

С целью подтверждения достоверности полученных результатов была проведена также статистическая обработка экспериментальных данных.

Выводы. Полученные результаты позволяют говорить об эффективности разработанной и экспериментально внедренной в экспериментальной группе структурно-функциональной модели формирования природоохранной культуры обучающихся колледжей и возможности ее применения для повышения уровня сформированности природоохранной культуры обучающихся других образовательных организаций.

Литература:

1. Хохлова Е.В. Теория и практика формирования экологической культуры младших школьников (на материале сельской школы). – Ставрополь, 2001. – 76 с.

2. Чуйкова Л.Ю. Анализ моделей экологического образования, использующихся в системе школьного образования // Астраханский вестник экологического образования. – 2011. – № 1 (17). – С. 20-32.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук Макаренко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье исследуется проблема подготовки будущих руководителей к осуществлению управленческого мониторинга как средства повышения качества образования в дошкольной образовательной организации. Автор рассматривает подготовку будущих руководителей к осуществлению управленческого мониторинга. Представлены и описаны компоненты структуры средств повышения качества образования в дошкольной образовательной организации. Охарактеризована эффективность отдельных видов мониторинга, которая реализуется сегодня в некоторых областях системы управления. Отмечено, что управленческий мониторинг должен быть одной из функций руководителей, позволяющих обеспечить информационную базу управления.

Ключевые слова: будущий руководитель, дошкольная образовательная организация (ДОО), качества образования, мониторинг, мониторинговые исследования, управленческий мониторинг.

Annotation. In the article the problem of training of future chief executives for implementation of administrative monitoring as means of improvement of quality of education in the preschool educational organization is investigated. The author considers training of future chief executives for implementation of administrative monitoring. Components of structure of means of improvement of quality of education in the preschool educational organization are presented and described. The efficiency of separate types of monitoring which are implemented in some areas of a control system today, is characterized. It is noted that administrative monitoring has to be one of functions of the executives allowing to provide information base of management.

Keywords: future executives, preschool educational organization, quality of education, monitoring, monitoring researches, administrative monitoring.

Введение. Мониторинг представляет собой определенную интеграцию эмпирического и теоретического знания о мире. Мониторинговые исследования в гуманитарной области, согласно работам А. С. Белкина, выполняют определенные функции:

- ориентировочную (ориентация субъектов в жизненном пространстве на основе полученной и получаемой информации);

- конструктивную (с одной стороны, кристаллизация индивидуальной позиции личности, а с другой – расширение личностного пространства за счет установления позитивных контактов и взаимодействий с другими людьми);

- организационно-деятельностную (постоянная интеграция получаемой информации и научно - теоретического знания позволяет определить наиболее оптимальную позицию личности в процессе выполнения той или иной деятельности);

- коррекционную (уточнение и при необходимости поправка выполняемых задач, позиции личности в процессе деятельности);

- оценочно-прогностическую (дискретный процесс сличения и сравнения получаемой в ходе мониторинга информации с контрольными точками и предполагаемым конечным результатом исследования; данная функция до некоторой степени определяет и предыдущую) [2].

Изложение основного материала статьи. Мониторинговыми исследованиями в системе образования занимаются: А.С. Белкин, И.В. Бестужев - Лада, А.Н. Багиров, В.Г. Горб, Е.В. Заика, А.Л. Орлов, С.А. Равичев, С.Н. Силина [1]. Качество образования в была объявлено национальным приоритетом, предварительным условием для государственной безопасности, гарантии соблюдения международных норм и

требований, касающихся прав человека на образование. Качество образования измеряется соответствующими процедурами мониторинга – система сбора, обработки, анализа и распространения информации для отслеживания состояния и развития проекта с прогнозами на улучшение.

Мониторинг качества работы образовательного учреждения требует разработки объективных критериев, применение соответствующих инструментов, а также создание адекватной процедуры, организационное, материально-техническое обеспечение – другими словами, цель и оценка эффективности работы ДОО как административной, так и органами образования требует специальных инструментов и технической поддержки.

Эта работа определяет место и роль современных информационных технологий в разработке инструментов и процедур осуществления мониторинга; открывает возможности применения результатов мониторинга для стратегического планирования развития учебного заведения.

Измерение результатов в соответствии со стандартами образования предусматривает замену инструментов и методов, а именно, разработку и внедрение новых инструментов для измерения результатов деятельности ДОО на базе компьютерных технологий. Качество образования является краеугольным камнем многих образовательных систем реформирования.

Одним из основных элементов обеспечения качества воспитания является оценка эффективности работы. В последние годы были сделаны значительные шаги в этой сфере. Существует несоответствие устаревших методов оценки и новых образовательных целей и результатов, выдержано изменением парадигмы образования и социальных потребностей.

Учитывая все это, существует необходимость улучшения текущей ситуации в отношении определения эффективности деятельности ДОО; поиск путей преодоления недостатков; разработка и внедрение новых механизмов оценки. Ученые и практики, педагоги ведут активный поиск в этой области. В последние годы накоплен определенный опыт, который требует анализа и реферирования.

Развитие системы образования; определение уровня соответствия воспитанника образовательного учреждения с государственными требованиями и стандартами. Тем не менее, одна из самых значительных трудностей, с которыми сталкиваются администрации сегодня, практическая оценка работы ДОО. К сожалению, нет единого подхода к процессу аттестации. Тем не менее, эффективность оценки работы ДОО должна основываться на управленческом мониторинге в качестве инновационного инструмента – эффективная администрация школы, поскольку управление является лишь одним из многих ДОО функций. Экспертные комиссии проявили результаты экспертизы оценки использования различных методов, на основе подхода контроля качества. Это позволяет отметить количественные измерения, но это не обеспечивает системный подход в качестве основы управленческого мониторинга.

ДОО сами выбирают способы оценки эффективности своих собственных достижений в работе. Как правило, они используют описательные характеристики дошкольной работы, дополненные таблицами, схемами и диаграммами.

Аттестационная экспертиза также должна выбирать области исследований мониторинга, разработать критерии и индикаторы, для обработки и анализа полученных данных и принимать управленческие решения. Но необходимо иметь в виду, что не все руководители или даже образовательное учреждение может справиться с такой задачей самостоятельно.

Таким образом, существующая система внешней" и "внутренней" оценки ДОО по-прежнему несовершенна. В результате определенных факторов:

1. Неопределенная терминология, которая определяет показатели работы ДОО;
2. Неопределенность процедур оценки и получения ее результатов;
3. Разное восприятие значений важности различных индексов.
4. Отсутствие единого подхода к аттестации результатов, а, следовательно – невозможность сравнить их с аналогичными показателями ДОО, чтобы отслеживать эффективность работы ДОО в течение определенного периода времени.

Как правило, ни экспертные комиссии, ни администрации ДОО не имеют специальное программное обеспечение для проведения оценки. Органы образования и администрации ДОО требуют конкретных методологий, чтобы проводить аттестацию, а также модели управленческого мониторинга.

Известно, управленческий мониторинг представляет собой систему отбора, обработки, анализа и хранения информации о педагогической работе системы. Он обеспечивает непрерывное и устойчивое отслеживание его состояния, дальнейшие корректировки учебно-воспитательного процесса и прогноз относительно развития системы образования.

Использование мониторинга предполагает определение объекта (для нас это деятельность всех образовательных субъектов процесса) и развитие фактических данных относительно объекта условие для обеспечения его дальнейшего развития. Мониторинг выполняет информативную, диагностическую, корректирующую и административную функции.

Показатели развития и состояния тела функционала системы;

1. Экспертная оценка успешности и активности;
2. Уровень внимания воспитанника;
3. Данные воспитанника.

Анализ данных производится каждые две недели; окончательные цифры обобщены в отношении каждого воспитанника. Период может варьироваться – еженедельно, ежемесячно, каждый семестр и полный учебный год. Новая информация размещена на сайте еженедельно. Это позволяет родителям узнать о поведении их ребенка каждый день благодаря системе Интернет.

Составляющие управленческого мониторинга результатов достижений реализуется за счет активного применения тестирования, технологий: использование стандартизированных заданий, разработанных преподавателями в соответствии с унифицированными процедурами обработки результатов оценки. Различные оценки используются оценки и тестирования экспертов.

Все элементы мониторинга и результаты собраны в течение всего периода и позволяют отслеживать индивидуальную образовательную траекторию.

Составляющие стратегического развития и прогнозирования - результаты мониторинга, касающиеся обучения и образовательной деятельности - являются в ходе оперативных управленческих совещаний, в структурных подразделениях, педагогических советах и родительских собраниях. Данные управленческого мониторинга дают объективную информацию, чтобы сделать обоснованные управленческие решения,

организовать работу по исправлению положения с воспитанниками и педагогами в целях повышения их мотивации и педагогической компетентности. Систематическая оценка и мониторинг формирует основу для стратегий планирования и обеспечения развития ДОУ.

Проведены ряд организационных мероприятий:

1. Создание отдела информационно-технической поддержки и помощи, часть которого является отдел тестирования и мониторинга образовательных учреждений, разработка нормативной документации.

2. Постоянное обучение педагогов тому, как использовать компьютерные технологии и нести мониторинг процедур исследования. Особое внимание уделяется объяснения относительно важности системы, ее зависимость от своевременности и качества представили данные по каждому сотруднику.

3. Дополнительные действия по созданию соответствующей материально-технической основы и программного обеспечения для выполнения административной работы.

Для того чтобы построить правильную работу с каждым воспитанником (либо в отношении педагога - понимание того или иного курса), была разработана, внедрена и усовершенствована технология управленческого мониторинга таких показателей учебно-воспитательного процесса - посещаемость и нарушения учебной дисциплины.

Определены следующие виды контроля:

1. Регулярный, со сравнением текущих результатов с обобщенными результатами предыдущих периодов.

2. Заключительный, со сравнением результатов предыдущего периода.

Оптимальный период для регулярного мониторинга таких показателей является двухнедельный период; окончательный период мониторинга - шесть месяцев и год. Непрерывный мониторинг в отношении учебно-воспитательного процесса позволяет новый подход к процессу планирования работы и участия всех образовательных заинтересованных сторон в разработке стратегии развития.

Анализ научной литературы продемонстрировал: большинство авторов считают, что, учитывая необходимость улучшить ежегодное планирование деятельности ДОУ, то необходимо рассматривать его с точки зрения системы.

Динамическое планирование и контроль (спецификация планируемых мероприятий, создание новых) осуществляется на протяжении всего года; получение эффективных планов работы производится еженедельно и ежемесячно.

Сам управленческий мониторинг является элементом информационной система обеспечения для компетентного административного решения. Административное влияние применяется для повышения качества учебно-воспитательного процесса. Единственный способ улучшить уровень образования является поощрение педагогов развивать свои педагогические навыки; они должны сознательно и систематически внедрять свои собственные идеи. Измерение результатов в соответствии со стандартами образования предусматривает замену инструментов и методов, а именно, разработка и внедрение новых инструментов для измерения результатов деятельности ДОУ на базе компьютерных технологий.

Распространение мирового опыта в создании система контроля работы учебного заведения. Измерение результатов в соответствии со стандартами образования предусматривает замену инструментов и методов, а именно, разработку и внедрение новых инструментов для измерения результатов деятельности ДОУ на базе компьютерных технологий.

Такие инструменты включают в себя:

1. Локальные системы тестирования, которые должны быть научно обоснованные и следует применять международный опыт тестирования технологий и реализации;

2. Оценка управленческого мониторинга в отношении учебно-воспитательного процесса позволяет найти новый подход к процессу планирования работы ДОУ и участия всех образовательных заинтересованных сторон в разработке стратегии развития.

Административное влияние применяется для повышения качества учебно-воспитательного процесса. Единственный способ улучшить уровень школьного образования является поощрение педагогов развивать свои педагогические навыки; они должны сознательно и систематически внедрять свои собственные идеи.

Содержание диспозиционных карт специфических видов управленческой деятельности определяет готовность руководителя, педагога к выполнению управленческих действий, целью которых является достижение ожидаемого результата. В картах даны параметры специфических видов управленческой деятельности, которые характеризуют определенный вид управленческой деятельности руководителя или педагога. Карты расположены в определенной последовательности, что обеспечивает преемственность в содержании последующего и предыдущего вида управленческой деятельности, исключает сбой в алгоритме выполнения действий руководителями и педагогами.

Выводы. В данном исследовании была изучена проблема управленческого мониторинга образовательного процесса в педагогической теории и практике, разработана структура и содержание компетентности руководителя для осуществления управленческого мониторинга дошкольного образовательного учреждения.

Исследование показало, что управленческий мониторинг системы образовательного учреждения как объективное явление социальной и педагогической действительности является частью информации о состоянии общества на современном этапе. Суть этого явления заключается в необходимости компетенции управленческого мониторинга в качестве административного ресурса.

В этих условиях, административная деятельность руководителя приобретает специфический характер, выраженный в реализации руководителем множества взаимосвязанных шагов, каждый из которых он выполняет определенные функции. На первом этапе, руководитель ДОУ организует, рабочие места и определяет модель управления дошкольным образовательным учреждением.

На первом этапе, на основе целей управления, руководитель вместе с другими заинтересованными сторонами (методисты, педагоги, психолог, медицинский персонал), собирает информацию об управляемом объекте, используя как традиционные методы и средства информационных и коммуникационных технологий, так и инновационные.

На втором этапе происходит обработка собранной информации (отбор, классификация, анализ).

На третьем этапе, разработка и оформление информации. (программы, планы, отчеты, аналитическая информация и пр.).

Четвертый этап – руководитель ДОУ должен принять необходимые управленческие решения.

При организации и проведении управленческого мониторинга необходимо подойти к нему в качестве составной части информационной системы управления. Руководство, осуществляющее мониторинг будет представлять свою подсистему.

Эффективность отдельных видов мониторинга, которые реализуются сегодня в некоторых областях системы управления, очень важна: финансы, маркетинг, качество будет значительно выше, если они объединены в функции системы управления, которая осуществляет мониторинг на сегодняшний день.

Управленческий мониторинг должен быть одной из функций руководителей, позволяющих обеспечить информационную базу управления. С другой стороны, мониторинг может гарантировать, что все административные функции, необходимые информационной базы выполняются.

Важно отметить, что отслеживание динамики для повышения качества образовательной системы с использованием управленческого мониторинга, мы определили важные точки, деятельность которых влияет на качество образовательного процесса: управленческая деятельность, деятельность педагогов, результаты детской деятельности.

Таким образом, проблема подготовки будущих руководителей к осуществлению управленческого мониторинга в дошкольных учреждениях не решается в должной степени и не рассматривается как система слежения за процессом качества образовательного процесса, хотя существенные признаки управленческого мониторинга должны найти свою реализацию в педагогической практике для повышения качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования. Функциональный подход к управленческому мониторингу особо важен для определения изменений в тенденциях показателей качества и в систематическом отслеживании в определенный период течения образовательного процесса.

Литература:

1. Белкин, С. А. Профессионализм учителя способность к нескончаемому диалогу / С. А. Белова // Народное образование. – 2001. – №7. – С. 103
2. Бермус, А. Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса / А. Г. Бермус // Педагогика. – 2005. – №10. – С.102 – 105.

Педагогика

УДК:371.7

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры физического воспитания и спорта Малозёмов Олег Юрьевич

Уральский государственный лесотехнический университет (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент Малозёмова Ирина Ивановна

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

ВОЗМОЖНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты социально-психологической адаптации средствами физической культуры. Акцент делается на происходящие в процессе физкультурной деятельности внутриличностные изменения, приводящие к лучшему пониманию и принятию как себя, так и окружающей действительности.

Ключевые слова: физическая культура, социально-психологическая адаптация.

Annotation. The aspects of social-psychological adaptation by means of physical culture are considered in the article. The emphasis is on the intrapersonal changes occurring in the process of physical activity, leading to a better understanding and acceptance of both oneself and the surrounding reality.

Keywords: physical culture, social-psychological adaptation.

Введение. В современных конкурентных социальных условиях «выживает», прежде всего, социально адаптированный, активный человек, способный сам себе обеспечить здоровую и качественную жизнь. Поэтому, поиск путей социальной адаптации личности обращает внимание исследователей проблемы здоровья на понятие ЗОЖ и его основной компонент – физкультурную деятельность. Вследствие особенностей образа жизни взаимодействие различных социальных факторов и телесности человека ведёт к укреплению и совершенствованию различных личностных свойств и качеств, либо к их разрушению и деградации.

Тем не менее, общеразвивающую роль физической культуры часто сводят только к улучшению физической составляющей здоровья, а формирование духовно-нравственных и социально-психологических сторон феномена «здоровье» ориентировано на другие общественные сферы. Считаем это спорным и в теоретико-методологическом, и в методико-практическом смысле.

Изложение основного материала статьи. К возможностям *социально-психологической адаптации* средствами физической культуры можно отнести следующие феномены.

1. С помощью подбора средств и методов физкультурно-спортивной деятельности закрепляются модели поведения и личностные качества, формирующие *гендер*. Половая принадлежность и полоролевая идентификация биологически регламентирована и достаточно жёстко определяет стиль восприятия, реагирования, адаптации и даже мышления. В социуме же зачастую наблюдается хроническая феминизация педагогической сферы. Поэтому, с одной стороны, в ней существует своеобразный социально-психологический «физкультурно-воспитательный запас» для адекватной гендерной дифференциации и воспитания учащихся. Более того, физическое воспитание и спорт остаются одними из немногих процессов, в рамках которых актуализируется проявление стереотипно маскулинных психологических качеств личности [13]. С другой стороны за счёт разнообразия физкультурно-оздоровительной деятельности гораздо лучше *учитывается смена парадигм* в восприятии здоровья: отход от мужской модели и переход к *гендерно-сравнительной*.

Начиная уже с дошкольного возраста, физическая культура является средством гендерной социализации. Обнаружено, что для большинства старших школьников, ситуативно занимающихся спортом, обращение к

спортивным занятиям выступает средством полоролевой самоидентификации (одним из средств преодоления кризиса – «фигура, внешность, снятие негативных переживаний») [11]. У юношей мотивационные обоснования физкультурно-спортивных занятий – «достижение социально-статусной позиции». При одной и той же цели – *повышение значимости своей социальной позиции среди ближайшего социального окружения*, явно проявляются гендерные различия: у юношей – маскулинизация (сила, уверенность, защита себя); у девушек – феминизация (фигура, внешняя привлекательность).

Предпочитаемые виды двигательной активности существенны в формировании полоролевой идентификации учащихся. Посредством двигательной деятельности человек открывает физическую культуру не столько *для себя*, сколько *открывает себя* в ней. Своевременность и полнота сформированности гендерно-психологических черт влияют на уверенность в себе, цельность переживаний, определённости установок, что определяет в будущем эффективность общения с людьми, отношений в семье и коллективе.

2. На базе физкультурной деятельности отчётливо выявляются *особенности онтогенеза* как формы проявления общих закономерностей. Более того, сама физкультурная деятельность влияет на особенности онтогенеза, поскольку есть мнения о не полной сформированности теории индивидуального развития [10]. Исследованиями установлено, что в детстве закладываются лишь предпосылки и потенции дальнейшего развития, а как, насколько и в чём конкретно они реализуются – зависит от последующего жизненного опыта [2]. Границы каждого возрастного периода ориентировочны с выраженными индивидуальными вариациями, размах которых с возрастом увеличивается при переходе от одного периода к другому. Соответственно возрастные границы периодов становятся более размытыми. Это возможно связано с известной закономерностью уменьшения с возрастом роли генетических факторов развития (с присущей им жёсткой детерминированностью) и усилением влияния социальных факторов (более вариативных). Так, к примеру, можно вполне резонно объединить по многим признакам и возможностям в физкультурной деятельности две категории учащейся молодёжи – старших школьников и студентов.

По мнению Н.С.Лейтеса, индивидуальные различия по способностям – это различия по степени их выраженности, по их своеобразию [4]. Наличие же индивидуальных различий связано с тем, что у каждого человека преимущественно развиваются те двигательные способности, склонностью к которым он обладает, чему в определённой степени сопутствуют типологические особенности свойств нервной системы и морфофункциональные. Поэтому, уже у подростков наблюдается предрасположенность к определённым двигательным способностям [10]. Следовательно, физическое воспитание имеет возможность способствовать и социализации, и индивидуализации учащихся в соответствии с типологическими особенностями, проявляемыми ими в двигательной деятельности.

3. Физкультурная деятельность является благоприятной средой для *формирования культуры общения*, вне которых человек не может существовать и быть душевно здоровым. «Индивид, не освоивший в той или иной степени культурные модели поведения, – феномен исключительный ... У него просто нет психологических проблем; в цивилизованном обществе он сам становится проблемой для окружающих» [9, с. 203]. Физкультурная деятельность (особенно групповая) обладает всеми признаками психокоррекционных методов. Выделены процессы, характерные для психокоррекционных групп:

- 1) облегчение выражения эмоций;
- 2) порождение ощущения принадлежности к группе;
- 3) обязательность самораскрытия;
- 4) опробование новых видов поведения;
- 5) санкционированное групповое осуществление межличностных сравнений и

6) разделение с назначенным лидером ответственности за руководство группой [16]. Эти процессы применимы и в нашем контексте. Например, командные виды спортивных и подвижных игр, соревнований обладают данными признаками. С позиций коррекционной педагогики и психологии спортивная команда, учебно-тренировочная группа является малой группой, в которой участники находят новых друзей, учатся выстраивать социальные отношения [5]. Более того, занятия физической культурой и спортом являются социально приемлемым вариантом регулирования агрессии у молодёжи.

4. В физкультурной деятельности адекватно решается философская проблема диалектической *взаимобусловленности общения и обособления личности*. Понятие «обособление» определяется как внутреннее выделение личностью себя из общности, к которой она принадлежит [3]. Обособление можно рассматривать как психическое образование и социальный процесс. Как психическое образование оно проявляется в стремлении индивида осознать свои возможности, своеобразие, иметь свою личную позицию. Как социальный процесс обособление связано с ценностно-ориентационной деятельностью человека.

В физкультурной деятельности несложно находить способы и условия адекватного обособления личности. Например, можно считать, что молодёжная мода на инновационные виды двигательной деятельности является тем уравновешивающим элементом между общением и обособлением.

Следует отметить, что на когнитивном и эмоционально-оценочном уровне многих интересуют рекорды и возможности человеческого организма, выдающиеся спортивные результаты, сведения о нетрадиционных способах оздоровления (многие из которых двигательны ориентированы), феноменология выживания и самооздоровления в критических ситуациях и пр. Разумеется, что не каждый способен на подобные формы и степень обособления, но проявление своей индивидуальности в физкультурно-оздоровительной сфере можно считать одним из самых адекватных и социально приемлемых способов обособления.

Известно, что деформации в структуре общения изначально формируются во «вплетённом» в предметную деятельность общении, а компенсаторное (уравновешивающее) значение относительно деформаций приобретают всевозможные проявления «общение ради общения» [3]. Следовательно, *общение в физкультурно-оздоровительной сфере, когда нравится сама социальная среда и деятельность в ней, является компенсаторным*. Однако, важно, чтобы физкультурная деятельность не переходила за грань гипертрофированной аутокоммуникации, которая иллюзорна, если в итоге не способствует лучшему постижению людьми друг друга, а подменяет собой непосредственные связи, отдаляет и разобщает людей, вплоть до формирования у них чувства абсолютной самодостаточности. Вероятно, что именно поэтому, у *молодёжи наиболее предпочтительными, эмоционально и мотивационно обоснованными (возможно интуитивно) являются коллективные формы физкультурной деятельности*.

5. С помощью физкультурно-спортивной деятельности возможно *преодоление отрицательной направленности личности* молодого человека. Данная направленность определяется как интегральное

образование, представленное отрицательными потребностями, негативными мотивами, асоциальными интересами и установками, ненормативным поведением и деятельностью [15]. Отрицательная направленность – явление многофакторное и динамически сложное, поэтому всегда имеется заведомо много позиций и условий в воспитательно-профилактической работе с такими учащимися. Однако, опыт работы многих известных педагогов (прошлого и современности) с молодыми людьми, имеющими девиантное поведение, педагогически и социально депривированными, говорит о том, что включение последних в режим регулярной физической деятельности снижает риск развития их отрицательной направленности.

6. Физкультурная деятельность является значимым фактором *восприятия себя в мире*. Многие явления, происходящие в окружающем мире и в организме, могут быть познаны только в результате двигательной деятельности. Это относится, прежде всего, к представлениям о кинематических и ритмических характеристиках движений, то есть к представлениям о времени, пространстве, продолжительности, темпе, скорости, ритме, амплитуде, равновесии, поверхности, весе, о возможностях собственного тела и личности.

Поскольку абсолютная удовлетворённость недостижима, то всегда остаются элементы неудовлетворённости, стимулирующие активность личности, являющиеся источником её *саморазвития*. Со стороны телесности зачастую имеется неудовлетворённость, следовательно, *тело является источником саморазвития*. Поэтому, физкультурно-оздоровительная деятельность по своей сути является саморазвивающей, а значит приносящей удовлетворение. Более того, «освоение культуры телосложения – это процесс последовательного совершенствования социально личностной жизнеспособности человека в части принятия своего физического «Я»...» [7, с. 16]

Душевное здоровье – это, прежде всего, внутриличностная гармония. Нарушения взаимоотношений с окружающими рассматриваются как источник и проявление внутренней дисгармонии. Предполагается, что разрешение внутреннего конфликта приведёт к изменению поведения, отношений в благоприятную сторону [9]. По нашему мнению, этот процесс носит *взаимобратный* характер, т.е. *улучшение взаимоотношений может разрешить внутренний конфликт*. Следовательно, если на физкультурных занятиях, благодаря совместным действиям учащихся и педагога, разрешаются конфликты, то отчасти устраняется и внутренняя противоречивая активность, повышается социальная адаптивность учащихся.

Средствами физической культуры корректируется также и личностная направленность по типу ответственности (теория локуса-контроля) с экстерналистского на интерналистский, что также способствует психофизическому равновесию, более адекватному осознанию «себя-в-мире».

7. Физкультурная деятельность инициирует процесс *самовоспитания* личности, без которого воспитание, социализация и здоровьесохранение невозможны. Самовоспитание рядоположено с саморазвитием – диалектически сложным процессом, обладающим внутренней логикой, стадийностью, качественным и количественным разнообразием. Выделены уровни в *саморазвитии культуры здоровья* молодого человека [1]. На *первом* (низком) уровне потребность саморазвития культуры здоровья ещё не имеет конкретного содержания, а существует лишь в виде некоторого желания стать здоровее. Как правило, разовые воздействия молодого человека на свою личность осуществляются на этом этапе под воздействием внешних условий и объективных требований. Такими же внешне заданными оказываются и средства саморазвития. Молодой человек действует, подражая кому-то или по чьим-то советам. Самоконтроля может не быть совсем или он носит ситуативный характер. На *втором* уровне целеполагание становится более конкретным. Молодой человек ставит перед собой определённые задачи по саморазвитию культуры здоровья, касающиеся пока частных качеств и умений, а не его личности в целом. Это сказывается на последующих действиях по саморазвитию – многое в них по-прежнему зависит от обстоятельств. Тем не менее, молодой человек делает свою личность уже объектом изучения, проявляет активность в определении целей самоизменения, приобретает умения по саморазвитию. На *третьем* уровне он самостоятельно и всесторонне анализирует и предельно конкретно формулирует цели саморазвития культуры здоровья, осознаёт возможности их реализации на практике. Самостоятельно осуществляет планирование, намечает пути и средства самоизменения, находит оригинальные приёмы работы над собой. Новое на этом этапе в том, что он *легко улавливает формирующее влияние совершаемых им здоровьесохраняющих действий*. Самоконтроль происходит как бы сам по себе, не требуя специального осмысления. Главное, что на данном этапе вырабатывается «потребность в систематическом воздействии на своё физическое состояние в целях изменения его в нужном направлении» [7, с. 17].

Длительное самостоятельное использование средств двигательной деятельности является ещё и формирующим валеологическую направленность личности. Такой человек уже не может расстаться с физической культурой, поскольку психологически потери переживаются острее, чем равноценные приобретения, причём потеря, которая является результатом наших собственных усилий, переживается более болезненно, чем та равноценная потеря, которая обусловлена нашим бездействием или упущенной возможностью [8].

8. Сфера двигательной деятельности часто является толчком к развитию креативности, дивергентного мышления. Это особенно касается самооздоровительной физической деятельности, когда человек, вставший на путь самоисцеления, развивает индивидуально-личностный творческий потенциал. Индивидуальное здравотворчество проходит онтогенетически все стадии, но стадию молодости, когда воспитательные функции общества и его институтов наиболее весомы, невозможно переоценить. Те стороны образовательной среды, которые способствуют раскрытию творческого потенциала, вызывают наибольший интерес учащихся. Физкультурно-оздоровительную деятельность, по нашему мнению, безусловно, можно признать творческой, поскольку в ней каждый человек может найти для себя подходящую «экологическую» нишу. Это могут быть качественно различные уровни и виды физической деятельности. Подобный поиск – это и есть творческий процесс, следовательно, процесс, повышающий адаптивные возможности, потенциал здоровья. Более того, всесторонне актуализированное пространство физической культуры является идеальным для формирования в нём оптимальной самореализации личности [14].

9. Физическая культура личности создаётся через физкультурное воспитание, то есть воспитание через культуру, посредством *освоения ценностного потенциала физической культуры* [12]. Физкультурное воспитание, как общественное явление, характеризуется основными чертами, выражающими сущность любого воспитания:

- 1) оно необходимо как способ обеспечения жизни общества и индивида;

2) осуществляется в конкретно-исторических условиях в результате определённым образом сложившихся общественных отношений и образа жизни общества;

3) основным критерием его реализации является степень соответствия свойств и качеств личности требованиям жизни. В этом смысле, *физическая культура личности учащегося должна быть востребована в жизненных реалиях*, иначе она становится неинтересной и низкомотивационной.

Наконец, индивидуальная физическая культура вносит своеобразный «отпечаток» на структуру личности. При объективном анализе практически на любом личностном уровне можно обнаружить формирующее влияние физкультурно-оздоровительной деятельности индивида. Например, нами показано, что сфера физической культуры органично распространяется на все *сущностные элементы личности*, выделяемые индивидуальной психологией А.Адлера [6].

Общим **выводом** из вышеизложенного может быть мысль о том, что возможности физкультурного образования и деятельности относительно социально-психологической адаптации личности явно недооцениваются обществом.

Литература:

1. Кожанов В.В. Саморазвитие культуры здоровья студента в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Теория и практика физической культуры. – 2006. – №2. – С. 12-14.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
3. Лаптева И.Д. Личностное обособление как фактор профессионального самоопределения старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 1999. – 18 с.
4. Лейтес Н.С. Проблемы соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьников // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С. 9-18.
5. Лубышева Л.И. Концепция спортивного образования в старшей школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. – №2. – С. 2-4.
6. Малозёмов О.Ю. Актуализация физкультурно-оздоровительной деятельности учащейся молодёжи: монография. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2016. – 246 с.
7. Науменко Ю.В. Социально-культурный подход к теоретико-методологическому обоснованию педагогики физической культуры // Физическая культура в школе. – 2017. – №5. – С. 12-19.
8. Овчаров В.П. Здоровье: аксиологический, медико-социальный и экологический анализ: учеб. пособие. – Нижневартовск: Изд-во НПИ, 2002. – 799 с.
9. Психология здоровья: учебник для вузов / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
10. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982. – 125 с.
11. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Возрастные и гендерные особенности отношения подростков к спорту // Вопросы психологии, 2005. – №2. – С. 85-96.
12. Столяров В.И., Быховская И.М., Лубышева Л.И. Концепция физической культуры и физического воспитания (инновационный подход) // Теория и практика физической культуры. – 1998. – №5. – С. 11-15.
13. Таран И.И., Ефимова С.В. Обоснование использования физической культуры как средства гендерной социализации детей дошкольного возраста // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – №5. – С. 17.
14. Филимонова С.И. Выявление основных формирующих детерминант пространства физической культуры и спорта для самореализации личности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. – №2. – С. 12-16.
15. Щербин Д.В. Педагогические условия преодоления отрицательной направленности личности подростков в процессе физкультурно-спортивной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2004. – 18 с.
16. Ketcham W., Kheiralla S. Creativity in relation to intelligence and school achievement // Inter-institute Seminar in child Development. – Collected Paper. – 1962.

Педагогика

УДК:378:371.13(045)

аспирант Милушев Вильдан Рафаэлевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ УЧЕБНЫХ ТЕЛЕПРОГРАММ В ЭНТОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КРЫМСКОГО РЕГИОНА

Аннотация. В данной статье разрабатывается модель подготовки будущих педагогов к созданию учебных телепрограмм, которая реализовывалась в три этапа. В качестве методологических ориентиров подобраны научные подходы и принципы, помогающие сформировать модель подготовки.

Ключевые слова: модель, модель подготовки, телевидение, телевизионная программа, учебная программа.

Annotation. This article develops a model for the preparation of future teachers for the creation of educational TV programs, which was implemented in three stages. As methodological guidelines, scientific approaches and principles that help to form a model of training are selected.

Keywords: model, model of training, TV, TV program, study program.

Введение. Моделирование - это метод исследования явлений и процессов, основанный на замене конкретного объекта исследований (оригинала) другим, подобным ему (моделью).

Моделирование в широком смысле - особый познавательный процесс, метод теоретического и практического опосредованного познания, когда субъект вместо непосредственного объекта познания выбирает или создает схожий с ним вспомогательный объект-заместитель (модель), исследует его, а

полученную информацию переносит на реальный предмет изучения. Моделирование - это процесс создания и исследования модели - средства, формы научного познания.

Под моделью понимается объект любой природы (мысленно воображаемое или материально реализованная система), который, отражая или воспроизводя в определенном смысле объект исследования, способен замещать его так, что изучение модели дает новую информацию об объекте.

Формулировка цели статьи. Цель настоящей статьи – разработать модель подготовки будущих педагогов к созданию учебных телепрограмм в этнокультурном пространстве крымского региона для учащихся общеобразовательных школ. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования будут использованы в Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»; сети общеобразовательных школ Республики Крым, системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Изложение основного материала статьи. Разработана модель подготовки будущих педагогов к созданию учебных телепрограмм. Целью модели является подготовка будущих педагогов к созданию учебных телепрограмм в этнокультурном пространстве крымского региона. Поставленная цель конкретизирована в следующих задачах:

- овладение алгоритмом создания учебных телепрограмм этнокультурной тематики;
- развитие умений по подготовке сценария и съемке учебных телепрограмм;
- развитие аналитических умений, способности к анализу учебных телепрограмм.

Методологическими ориентирами разработки модели выступают научные подходы: культурологический, компетентностный, технологический, и принципы: активности, самостоятельности, проблемности, динамичности, имитационного моделирования, вариативности, системности.

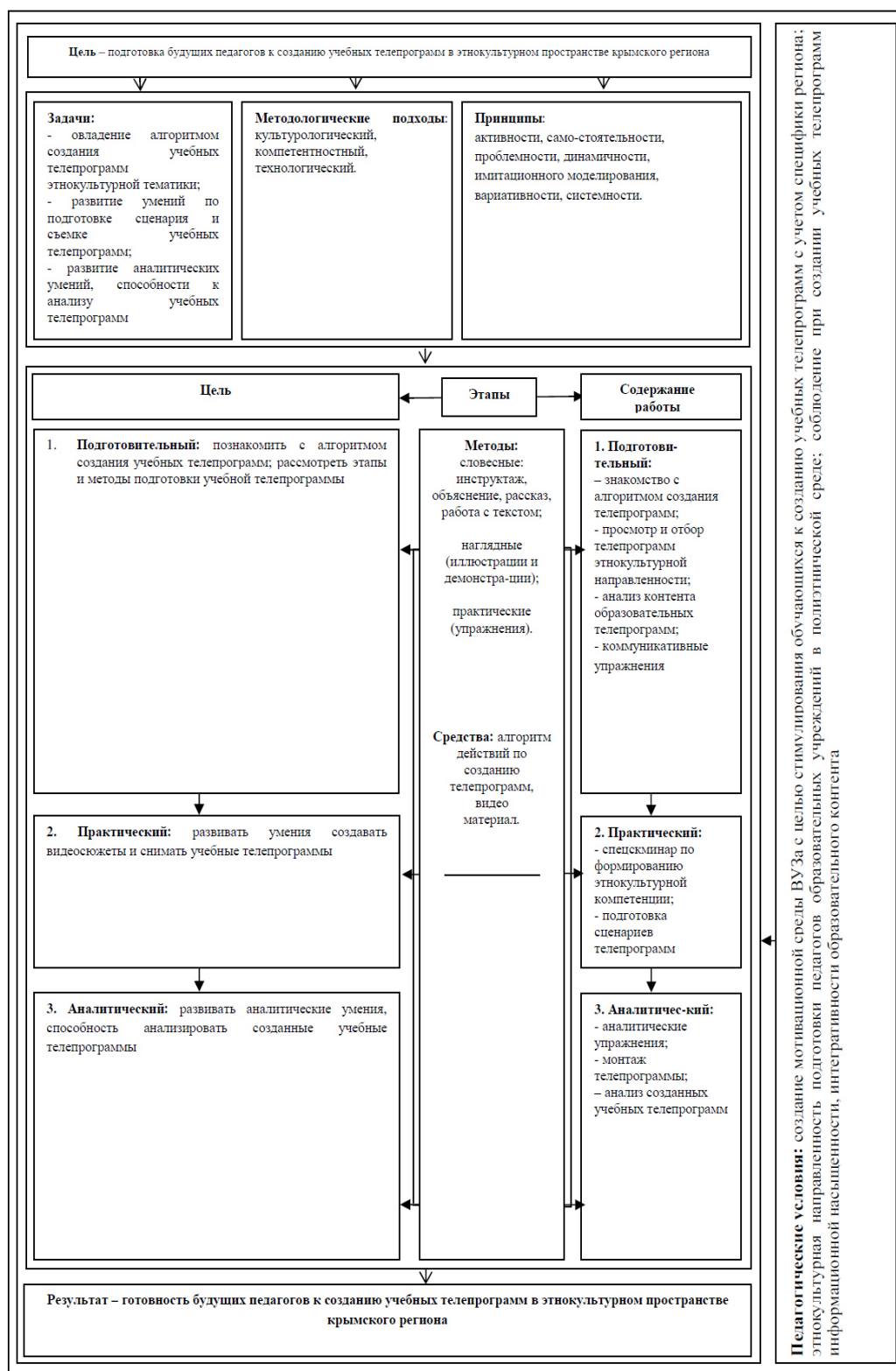


Рисунок 1.1. Модель подготовки будущих педагогов к созданию учебных телепрограмм в этнокультурном пространстве крымского региона

Эффективность реализации модели обеспечивалась созданием ряда педагогических условий:

- создание мотивационной среды ВУЗа с целью стимулирования обучающихся к созданию учебных телепрограмм с учетом специфики региона;
- этнокультурная направленность подготовки педагогов образовательных учреждений в полиэтнической среде;
- соблюдение при создании учебных телепрограмм информационной насыщенности, интегративности образовательного контента.

Модель подготовки будущих учителей к созданию учебных телепрограмм в этнокультурном пространстве крымского региона реализовывалась в три этапа: подготовительный, практический, аналитический, каждый из которых включал цель, содержание работы, методы и средства работы.

Целью первого этапа работы – подготовительного – было знакомство с алгоритмом создания учебных телепрограмм, этапами и методами подготовки учебных телепрограмм. Содержание работы первого этапа включало: знакомство с алгоритмом создания телепрограмм; просмотр и отбор телепрограмм этнокультурной направленности; анализ контента образовательных телепрограмм; коммуникативные упражнения.

Второй этап – практический – был направлен на развитие умения создавать видеосюжеты и снимать учебные телепрограммы. Содержание работы на втором этапе включало: спецсеминар по формированию этнокультурной компетенции, подготовку сценариев телепрограмм, создание видеосюжетов этнокультурной тематики; съемки телепрограммы.

Целью третьего этапа – аналитического – было развитие аналитических умений, способности анализировать созданные учебные телепрограммы. Содержание работы третьего этапа включало: аналитические упражнения; монтаж телепрограммы; анализ созданных учебных телепрограмм.

Среди эффективных методов работы выделены: *словесные*: инструктаж, объяснение, рассказ, работа с текстом; *наглядные* (иллюстрации и демонстрации); *практические* (упражнения). Средствами выступали: алгоритм действий по созданию телепрограмм, видеоматериал.

Реализации культурологического подхода характерны следующие показатели:

- обращение образовательного процесса к человеку, который является его основной целью и предметом;
- пополнение содержимого образовательного процесса задачами и проблемами человека;
- видоизменение организации образовательного процесса в определенную целостную систему совместной деятельности учителей и учащихся;
- создание образовательного процесса в рамках региональной, межнациональной культуры;
- создание уникальной и самостоятельной личности ребенка, развитие самобытных характерных особенностей;
- продуктивное улучшение профессионального мастерства и педагогической культуры учителей.

Нынешние реалии диктуют нам правила, которые помогают наполнить новым содержанием культурологический принцип.

В культурологической концепции содержание образования состоит из четырех компонентов: знания, методы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. В подобном случае знания, которые значимы с точки зрения самооценки личности ученика, можно считать компонентом культуры [2].

Компетентный подход. Данный подход характеризуется своим отношением к образовательному процессу на базе компетенций. Говоря по факту, главным моментом в формировании образовательного процесса в данном случае считается отражение результатов в форме компетенций. Потенциал и перспективы этого подхода активно исследуют В.И. Байденко, В.А. Богословским, А.А. Вербицким, Д.П. Заводчиковым, и др. Ориентиры компетентного подхода направлены на получение высоких результатов, приобретение значимых компетенций. Безусловно, наряду со всеми элементами данного подхода выделяются наиболее значимые:

1) идеи общего и личностного развития, которые были сформулированы в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования, которые впоследствии стали прототипом нынешних представлений компетентного подхода.

2) в данной ситуации в категориальной системе компетентного подхода доминирует два базовых понятия - «компетенция» и «компетентность». При этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

3) новизна целенаправленного, которая проявляется в попытке определить ожидаемые результаты образовательного процесса через толкование новых способностей обучаемого, а не знаний, умений и навыков. Компетентный подход притягивает внимание, позволяя в качестве одного из способов, решать образовательные задачи в ходе интеграции в мировое образовательное пространство.

Компетентность подразумевает возможность проводить надлежащую практическую деятельность и предполагает присутствие конкретных научных знаний, т. е. означает владение способами деятельности и приобретенный опыт не только творческой, но и репродуктивной деятельности в сфере конкретной компетенции. Немаловажным является то, что данную деятельность невозможно произвести без точного конкретного мотивационного положения, основным фактором которого являются ценностные отношения развития личности. Помимо всего прочего для проведения практической деятельности необходимы специфические особенности личности, с помощью которых определяется компетентность [3].

Технологический подход на данный момент очень актуален и тщательно разрабатывается отечественными учеными в области педагогики. Он предусматривает добросовестное инструментальное управление учебными процессами и обязательное достижение учебных целей, которые были поставлены. Над данной проблемой трудились В.П. Беспалько, М.Е. Бершадского, В.И. Богатова, В.В. Гузеева, Т.А. Ильиной, М.В. Кларина, М.М. Левиной, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, и др. Технологический подход раскрывает новый потенциал для концептуального и проектированного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности.

В данной ситуации немаловажным является то, что технологический подход к педагогически и образовательным процессам невозможно считать всеохватывающим. Напротив, он является только дополнением научного подхода педагогики, психологии, социологии, социальной педагогики, политологии и др. направлений науки и практики [5].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что указанные нами методологические подходы тонко дополняют друг друга, а не являются взаимоисключающими. Не что иное, как совокупность вышеперечисленных подходов находится в рамках личностно-ориентированной образовательной парадигмы образования, их универсальность дает возможность гарантировать высокое качество образования и процесс формирования этнокультурной компетенции у будущих педагогов [14].

Принцип активности разрабатывался в трудах А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна. Данный подход выражен в понимании психического отражения как активного процесса. Речь идет о том, что психическое отражение непосредственно зависит от потребностей, целей, установок, ценностно-смысловой сферы личности и прошлого опыта человека. Все эти параметры определяют избирательность (пристрастность) этого отражения.

Очередной немаловажной способностью проявления активности психического отражения стоит считать умение человека предугадывать будущие события, прогнозировать результаты своих будущих действий или поведения и пр. [16].

В частности, в ряде психологических и физиологических теорий принцип активности считают антагонистом принципа реактивности. Согласно принципу реактивности человек рассматривается как особого рода «машина», которая пассивно откликается на воздействие внешней среды. Такой реактивный подход характерен для ассоциативной психологии, бехиворизма, необихевиоризма, рефлексологии. Источником активности являются потребности.

Принцип активности требует деятельного отношения обучающихся к объектам, которые изучаются. Требования, вытекающие из принципа сознательности и активности обучающихся в обучении:

- целесообразно использовать в процессе обучения частично-поисковые беседы, создавать проблемные ситуации;
- побуждать обучающихся к различным видам творчества;
- показывать значение учебной дисциплины для решения жизненных проблем;
- использовать в процессе обучения мыслительные операции (анализ, синтез, индукция, дедукция, обобщение);
- обучать рациональным приемам организации учебной деятельности;
- учить составлять план ответа.

Принцип самостоятельности близок с принципом активности: обучающихся может активно воспринимать информацию проблемного типа, но это еще не самостоятельность. Возможные этапы роста самостоятельности от полного управления через оперативную помощь к самоуправлению познавательной деятельностью. При переходе к творческой деятельности самостоятельность реализуется полностью.

Принцип проблемности способствует активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, формированию их творческих способностей. Проблемность обучения по своей сути является теорией развивающего обучения. Она обеспечивает «сближение» процессов учения и научного познания. Принцип проблемности обучения предопределяет необходимость постановки перед обучающимися познавательных проблем и задач, создания проблемных ситуаций, которые побуждают их к поисково-познавательной деятельности в процессе поисково-познавательной деятельности формируются самостоятельность обучающихся, в том числе умение видеть поставленную перед ними проблему, проникнуть в ее суть, определить ряд конкретных задач, направленных на ее решения, неординарных путей решения проблемы.

Способы реализации принципа проблемности обучения:

- анализ программного материала с целью определения тех тем, которые целесообразно реализовать проблемным способом,
- выделение той части, блока дозы учебного материала, на основе которого будет выдвинута проблема, поставленные проблемные вопросы,
- создание проблемной ситуации в процессе изучения нового материала,
- осуществление педагогического руководства процессом решения поставленной проблемы, то есть управление поисково-познавательной деятельностью обучающихся.

Принцип имитационного моделирования реализуется посредством набора инструментальных средств, специальных компьютерных программ и приемов, позволяющих с помощью компьютера провести целенаправленное моделирование в режиме «имитации» структуры и функций сложного процесса и оптимизацию некоторых его параметров. Набор программных средств и приемов моделирования определяет специфику системы моделирования - специального программного обеспечения.

Принцип вариативности подразумевает формирование у обучающихся вариативного мышления. Иными словами, он способствует развитию понимания возможности разнообразных вариантов решения задачи, способности проводить систематический подбор всех возможных вариантов, их анализ, сравнение и нахождение оптимального варианта.

Обучение, которое основывается на принципе вариативности, помогает обучающимся не бояться допустить ошибку, учит воспринимать неудачу не как безысходное бедствие, а как стимул к корректированию сложившейся ситуации - ведь это не более чем одна из возможных версий, которая в этот раз была неверной, значит стоит начать поиски другого варианта.

Решение проблем с помощью принципа вариативности особенно полезно в сложных жизненных ситуациях: в случае провала никогда нельзя впасть в отчаяние, наоборот, стоит стремиться найти выход из сложившейся ситуации.

Если же взглянуть на проблему с другой стороны, то данный подход гарантирует возможность самостоятельного выбора методов и форм работы, подбор учебной литературы и уровень их последующей адаптации в учебном процессе.

Но все же неправильно будет считать сутью принципа системности мысленную постановку явления во главу системы. Не стоит также вынуждать последнюю вращаться вокруг этого принципа, тем самым, гарантируя обширное, междисциплинарное изучение объекта.

Даже в том случае, когда мы в качестве цели системного анализа приводим конкретную вещь, правда и в определенной степени взаимодействующую с другими, к примеру, организм, личность или группа, нам требуется изучать не столько свойства вещи с точки зрения ее целостности и не столько структуру этой вещи, сколько то, как эти свойства делают вещь системой, которая, в свою очередь, превращается в элемент системы, включающей данную. Проводя анализ, социальные субъекты требуется представлять равнозначными элементами в структуре системы в акте их системного взаимодействия, которое вызвано требованием целесообразности и целостности.

Выводы. Таким образом, разработанная модель подготовки будущих педагогов к созданию учебных телепрограмм в этнокультурном пространстве крымского региона включала три последовательных этапа работы, методологические подходы и принципы, педагогические условия, формы, методы и средства.

Литература:

1. Арсалиев Ш.М.-Х. Методология современной этнопедагогике. М., 2013. С. 57
2. Бабанский Ю.К. Педагогика: Курс лекций. - М.: Просвещение, 1988.
3. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников ВУЗов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
4. Балаховская, Т. Н. Три назначения мультимедиа // Компьютер пресс. 1995.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии.- М.: Педагогика, 1989. 192 с.
6. Бойко, Е. И. К постановке проблемы умений и навыков в современной психологии // Советская педагогика. 1955.
7. Глузман А. В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования». - К.: Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины, 1997.
8. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: Опыт системного исследования. К., 1997.
9. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. - М.: Изд-во РАГС, 2008.
10. Зазнобина Л.С. Медиаобразование в школе // Педагогика. - 2006. - № 1.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2003. С. 176
12. Кулибаба С.И. Медиапространство и трансляция духовных ценностей // Медиакультура новой России: методология, технологии, практики: материалы Междунар. науч. конф. / под ред. Н.Б. Кириловой [и др.]. Екатеринбург, 2007. Т. 2.
13. Мальсагова Марьям Хаматхановна. Методология этнопедагогического исследования, 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования, дисс. на соискание ученой степени к.пед.н.
14. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Academia, 2000. 270 с.
15. Писарева Т.А. Общие основы педагогики. Конспект лекций. Режим доступа http://www.studmed.ru/pisareva-ta-obshchie-osnovy-pedagogiki-konspekt-lekciy_1d487a4cd48.html
16. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1968. 145 с.
17. Сластенин В.А. и др. Педагогика. - М.: Школа-пресс, 2008.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

старший преподаватель кафедры иностранных языков
и конвенционной подготовки Молева Марина Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)

УЧЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СУДОВЫХ ДОКУМЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОРЯКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные лексические, грамматические и стилистические особенности таких видов судовых документов, как судовые сообщения и бланковые формы, составляющие значительную часть общей судовой документации. Приводятся примеры указанных видов документов. Обосновывается необходимость учета их языковых особенностей при обучении моряков иноязычной письменной речи.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная подготовка, умения иноязычной письменной речи, международные стандарты, Международные конвенции, Международная морская организация ИМО, судовая документация, сообщения, бланковые формы.

Annotation. The article dwells on the principal lexical, grammatical and stylistic peculiarities of such types of ship's documents as messages and forms, which make a considerable part of the general ship's documentation. The samples of the mentioned types of documents are given. The article gives proofs that while teaching the seamen foreign written speech it is necessary to consider these linguistic peculiarities.

Keywords: professional foreign-language competency, skills of foreign written speech, international standards, International Conventions, The International Maritime Organization IMO, ship's documentation, messages, forms.

Введение. В настоящее время российская транспортная отрасль активно развивается. Это предъявляет высокие требования к профессиональному уровню подготовки кадров морской сферы деятельности [17], [25], в том числе в области иноязычного образования, направленного на повышение эффективности языковой подготовки морских специалистов [26].

Уровень владения английским языком речными и, в особенности, морскими специалистами должен, кроме того, соответствовать требованиям международных стандартов [13].

Морская деятельность предполагает постоянное личностно-ориентированное и профессионально-ориентированное общение на английском языке в смешанном экипаже, несении вахтенных обязанностей, осуществлении устного делового общения (лоцманской проводки, грузовых операциях, буксировки и т.д.), действий в аварийных ситуациях, процедуры пользования радиотелефонной связью и др. [23], [26], [29], [7].

Кроме того, судно осуществляет активную правовую и коммерческую деятельность, связанную с ведением большого количества документации [2], [3].

Согласно требованиям ряда Международных конвенций ПДНВ-78 (ПДНМВ-78) (Международная конвенция по подготовке, дипломированию моряков и несению вахты 1978 года), СОЛАС-74 (Международная конвенция по охране человеческой жизни на море 1974 года), МАРПОЛ-73/78 (Международная конвенция по предотвращению загрязнения с судов 1973 г., измененная протоколом 1978 г. к ней), техническая документация судов, выходящих в международные рейсы, должна оформляться на английском языке [13], [14], [15]. Кроме того, коммерческие документы судна, работающего под

иностранным флагом, ведутся на английском языке. Аварийные ситуации, действия по поиску и спасанию на море должны подтверждаться документально в виде планов таких действий и отчетов о принятых мерах. В этом случае рекомендуется использовать английский язык как средство международного морского общения [13].

Большинство видов деятельности, осуществляемой в море, требует профессиональной иноязычной подготовки [28]. Вот почему морякам необходимы профессиональные навыки и умения иноязычной речи. В данном случае – ее письменной формы.

Как показывает многолетний практический опыт в сфере иноязычного транспортного образования, уровень обучающихся в области англоязычной письменной речи еще недостаточно высок. Целью проводимого нами исследования является поиск путей совершенствования умений работников водного транспорта в области иноязычной письменной речи.

Международные конвенции ПДНВ-78 (ПДНМВ-78), СОЛАС-74, МАРПОЛ-73/78, Резолюции Международной морской организации ИМО и др. содержат подробные сведения о документах, подлежащих обязательному регулярному ведению, их форме и правилах заполнения [13], [14], [15], [16].

Анализ текстов Конвенций и ряда других международных документов, регламентирующих морскую деятельность, позволил составить примерную номенклатуру судовых документов, используемых в деятельности морских специалистов. Примерная номенклатура судовых документов включает в себя судовые сообщения, бланковые формы, деловую корреспонденцию и договоры. В настоящей статье мы рассмотрим языковые особенности судовых сообщений и бланковых форм.

Изложение основного материала статьи. Цель настоящей статьи – рассмотреть лексические, грамматические и стилистические особенности некоторых видов судовой документации, составляющие содержание лингвистического компонента обучения иноязычной письменной речи [1], [27].

В статье будут рассмотрены лингвистические особенности таких видов судовых документов, как сообщения и бланковые формы [26].

К сообщениям могут быть отнесены радиogramмы, навигационные и метеорологические предупреждения, информация по поиску и спасанию, погодные сводки, сообщения о действиях по поиску и др.

Примерами бланковых форм документов могут служить форма инструктажа и опроса при операциях поиска и спасания, форма для записи сведений о нелегальном пассажире, судовой план чрезвычайных мер по борьбе с загрязнением нефтью, расписание по тревогам, журнал нефтяных операций и т.д. Составление таких документов на английском языке является информационной деятельностью работников водного транспорта [29].

Перейдем к рассмотрению лингвистических особенностей представленных видов судовой документации.

Главной целью сообщений является быстрая передача жизненно важной информации. Вследствие этого язык радиogramм и ряда сообщений отличается предельной лаконичностью, ясностью и сжатостью. Приведем примеры сообщений, обычно используемых в условиях моря.

В примере 1 приводится погодная сводка, содержащая навигационное предупреждение. Пример 2 содержит запрос о лоцманской проводке и заказ тягача. В примере 3 приводится текст сообщения о спасании воздушного судна, потерпевшего кораблекрушение.

Пример 1.

BERMUDA WEATHER AT 061200 Z PRESSURE 8 MBS WIND SOUTHEAST BY EAST 9 KNOTS WEATHER CLOUDY.

Пример 2.

SHELTON LIVERPOOL PLEASE ARRANGE FOR SEAPILOT MEETING M/V LEONARDO DAVINCI AT HORSE CHANNEL FAIRWAY BEACON ABOUT 0400 ALSO ORDER RIVER PILOT AND ONE TUG FOR MOORING PLEASE CONFIRM = MASTER

Пример 3.

FROM SANJUANSARCOORD SAN JUAN PUERTO RICO
TO M/V DEVON PACIFIC/ GKXB M/V KAPTAN BRANDT/ SVCL
DISTRESS N999EJ (US) DITCHED – EASTERN CARRIBEAN

Одной из грамматических особенностей сообщений, как следует из приведенных примеров, является использование эллипсисов (свернутых предложений). Под эллипсисом в грамматике и стилистике чаще всего понимается «грамматический оборот, при котором пропущен член предложения, представляющийся логически или грамматически необходимым и восстанавливающийся из контекста» [19], [4], [8], [5], [9].

Помимо эллиптических предложений, особенностями языка «телеграмм» на грамматическом уровне являются: 1) использование герундия для замены типичной для английского языка конструкции «субъект-предикат» (subject-predicate). Например, грамматически правильное предложение «We arrive on Monday» может быть заменено на герундиальный оборот «Arriving on Monday»; 2) написание чисел прописью; 3) написание словосочетаний, образованных по типу «существительное+существительное» (noun+noun) в одно слово (sea pilot – seapilot) и др.

Эллиптические конструкции и сокращения, широко используемые в сообщениях, создают свой стиль, который мы, вслед за В.И. Бобровским, будем называть языком «телеграмм». В этом контексте целесообразно рассматривать эллипсис не только как грамматическую, но и как стилистическую особенность судовых сообщений [3].

На лексическом уровне наблюдается тенденция к экономии речевых средств. Аббревиатуры и акронимы являются характерной чертой лексической составляющей сообщений. Например, A (search area – район поиска), UTC (coordinated universal time – всемирное координированное время), WT (radio telegraph – радиотелеграф), wtg – waiting (ожидание), NM (nautical mile – морская миля); SAR (search and rescue – служба поиска и спасания), POB (persons on board – лица на борту), и т.д. В этом случае уместно говорить о компрессивной функции профессионального подязыка морских специалистов.

Авторы коллективного труда М.А. Аксоченко и С.Ф. Морозова, исследуя проблемы языковой сферы профессиональной деятельности, отмечают: «Компрессивная функция элементов профессионального подязыка выражается в том, что они помогают сэкономить время или место (пространство написания) благодаря усеченным формам слова (аббревиатурам, сокращениям)» [21].

Согласно исследованию М.И. Солнышкиной, «морской подъязык – исторически сложившаяся, синхронически устойчивая автономная экзистенциальная форма языка, обладающая своей системой взаимодействующих социолингвистических норм и представляющая собой совокупность некоторых фонетических, грамматических и лексических средств языка, обслуживающих речевое общение морского профессионального социума, характеризующегося единством профессионально-корпоративной деятельности своих индивидов и соответствующей системой специальных понятий» [22].

К специальным понятиям морского профессионального подъязыка относится, прежде всего, морская терминология, являющаяся характерной чертой всех видов судовых документов.

А.А. Петрова характеризует морскую терминологию следующим образом: «Морской термин – слово специального языка, который по своей онтологии гораздо более систематичен, кодифицирован, в большей степени приспособлен к основополагающему принципу единства выражения и содержания. Всякий термин однозначно соответствует своей дефиниции, связывающей его с конкретным понятием или явлением, здесь мы можем говорить об однозначном употреблении терминов, об отсутствии коннотаций, о меньшей возможности варьирования, индивидуального понимания слов-терминов, чем в сфере общего языка» [18].

Термины морской сферы специфичны по своей природе и, в силу характера самой деятельности, представляют собой особый сектор лексики, отличающийся высокой степенью точности используемых понятий.

О.Г. Козловская обращает внимание на следующие особенности структурной организации и происхождения морских терминов:

- большинство терминов составляют термины-словосочетания, относящиеся к поздним этапам развития морской терминосистемы (superstructure - надстройка, propulsion system – двигательная установка, ignition sources – источники возгорания и др.);

- термины - непроизводные слова (boat - лодка, ship - корабль, hull – корпус судна и т.д.), имеющие более древнее происхождение;

- термины суффиксального типа (carrier – грузовое судно, bulker – навалочное судно, tanker – танкер и др.);

- термины, образованные от глаголов путем конверсии (tow – буксировать/буксир, float – плавать/буй, tug – тянуть/тягач и др.);

- путем словосложения (sidescuttle - иллюминатор, watertight - водонепроницаемый, log-book – судовой журнал и т.д.) [10].

В исследовании Р.Г. Зайцевой определено соотношение слов-терминов и общепотребительной лексики, используемых в профессиональном общении моряков. Удельный вес слов-терминов составляет 70% от всей лексики морских специалистов. Исследовательница выделяет в морской терминологии следующие группы терминов: а) общеморские, например, crew (команда), port of registry (порт приписки), engine room (машинное отделение) и др.; б) специальная морская терминология [6].

Специальная морская терминология, в свою очередь, содержит терминологию, связанную с профессиональной ролью морского работника (судоводитель, судомеханик, электромеханик, радист и др.). Например, такие специальные термины, как pilotage (лоцманская проводка), altering (изменение курса судна), mooring (швартовка), относятся к подъязыку судоводителей. Термины auxiliary machinery (вспомогательные механизмы), lubricating oil (смазочное масло), main rotating parts of the engine (главные подвижные части двигателя) составляют подъязык судомехаников.

Примерами подъязыка электромехаников могут служить следующие термины: electrical power distribution board (электрический распределительный щит), electrical drive (электрический привод), ships' electrical motor (судовые электродвигатели) и др.

Подъязык радистов содержит термины, относящиеся к процедурам радиосвязи и техническим характеристикам радиооборудования: radio installations (радиоустановки), transmission of the false distress alerts (передача ложных сигналов бедствия), reception of communications (прием сообщений) и т.д.

Рассмотрим вторую группу судовых документов – бланковые формы.

В качестве примера приведем отчет о действиях по спасанию судов, потерпевших кораблекрушение в море (Пример 4), в соответствии с рекомендациями Международного авиационного и морского наставления по поиску и спасанию [16].

Пример 4.

Отчет о действиях по поиску и спасанию

Full Form (to pass amplifying or updating information during SAR operations, the following additional sections should be used as required) DESCRIPTION OF CASUALTY <i>flooding, North Star&the Crown, grain, the Crooked Island-Cockburn Town, life-jackets, life rafts</i> (physical description, owner/charterer, cargo carried, passage from/to, life-saving appliances carried, etc.) WEATHER ON-SCENE <i>NW- 8-9, sea S, NE, swell 3 M</i> (wind, sea/swell state, air/sea temperature, visibility, cloud cover/ceiling, barometric pressure) INITIAL ACTIONS TAKEN <i>deballasting; preparation to abandon the ship; other ships are alerted</i> (by distressed craft and Rescue Coordination Centre RCC) CO-ORDINATING INSTRUCTIONS <i>m/y "Grand Maria" designated as OSC, communications by all possible means</i> (On-scene search coordinator - OSC designated, units participating, communications, etc.) FUTURE PLANS <i>arrival of searching units in the area, rescue of the distressed ship's crew</i> ADDITIONAL INFORMATION/CONCLUSION <i>Completion time 0600 UTC</i> (include time SAR operation terminated)
--

Для анализа этого примера мы воспользовались достижениями современной документной лингвистики [11], [12], [20], [24].

Как отмечает Т.В. Леонтьева, при создании такого образца письменной речи «необходимо с особой тщательностью подходить к отбору языковых единиц и оформлению документа» [12]. Исследовательница рассматривает документ как единицу коммуникации письменного делового взаимодействия и в этом ключе

определяет документ как «относительно завершенный фрагмент письменной речи, единицу, структурированную и организованную по определенным правилам и в соответствии с требованиями стандарта» [12]. В нашем случае подобными стандартами выступают Международные конвенции (ПДНВ-78, МАРПОЛ-73/78, СОЛАС-74 и др.) и ряд других издаваемых Международной морской организацией ИМО документов (Резолюции ИМО, Наставление ИАМСАР и др.), составляющих прежде всего правовую основу деятельности моряков.

Е.Н. Роготнева, отмечая, что каждый документ имеет определенную текстовую форму, выделяет следующие пять типов записи текста документа:

1) линейная запись; 2) трафарет; 3) таблица; 4) анкета; 5) тексты-аналоги [20]. Приведенный нами пример формы отчета о действиях по поиску и спасанию (Пример 4) можно отнести к трафаретам. Табличную форму, в соответствии с требованиями международных конвенций, имеют расписание вахт; расписание по тревогам; судовой журнал; журнал нефтяных операций; журнал грузовых операций для судов, перевозящих вредные жидкие вещества наливом и др.

Языковые средства, используемые в судовых документах, должны способствовать реализации их функций.

Г.В. Токарев называет следующие функции документного текста: а) информативную (документ сообщает информацию); б) социальную (регулирует социальные отношения); в) коммуникативную (обеспечивает процесс общения); г) фатическую (помогает устанавливать контакт между людьми) [24].

С.П. Кушнерук характеризует документный текст как «функционально, содержательно, структурно и нормативно завершенное речевое единство» [11]. Автор отмечает ряд его лингвистических особенностей. Они следующие: 1) высокая степень унифицированности, т.е. единообразие лексико-фразеологических единиц, грамматических форм, стилистических средств; 2) лимитированный набор допустимых языковых средств, знаков, символов, используемых в документных текстах; 3) наличие невербальных составляющих, таких как таблицы, схемы, графики, диаграммы и т.д., особенно, в плановых, отчетных, аналитических и др. документах. Это способствует усилению коммуникативной эффективности, формализации документа и отвечает унифицирующей тенденции; 4) отсутствие образности и ситуативность. Отсутствие образности предполагает употребление текстовых компонентов с прямыми, непереносными значениями для порождения у адресата однозначных четких образов и трактовок компонентов документного текста. Ситуативность выражается в «однозначной и содержательно обусловленной связи между событием, сложившейся ситуацией и документом как реакцией на ситуацию» [11]; 5) разнородность лингвистических компонентов документных текстов: в разных документах мы наблюдаем разнообразие лингвистических характеристик (лексических, синтаксических, композиционных), что объясняется прагматическими задачами при составлении того или иного документа; 6) терминоведность: активное использование терминов характерно для деловой и технической коммуникации; 7) монологичность и косвенная форма изложения. Монолог как фиксация речи одного лица подчеркивает констатирующий, директивно-обязывающий характер документного текста, накладывает дополнительную ответственность на автора; 8) коммуникативная полнота, выражающаяся в содержании в документном тексте исчерпывающей информации, отражающей фрагмент реальной действительности; 9) кумулятивность, способность к накоплению, объединению содержательных признаков и параметров, высокая информационная плотность документного текста, выраженная в компактной форме благодаря использованию невербальных средств [11].

Языковые особенности, отмеченные С.П. Кушнерук, соответствуют лингвистическим характеристикам текстов рассмотренных судовых документов.

Отметим, в судовых журналах, планах, отчетах, присутствует раздел или графа, обозначенная как замечания, или пожелания, комментарии, выводы, дополнительная информация (см. Пример 4). Для заполнения этих полей морякам необходимо умение построить связанное высказывание. Такое высказывание следует оформлять лексически и грамматически как полное, завершенное предложение. В примере 5 представлен ряд общих замечаний в аварийной ситуации на море и последующих операциях поиска и спасания.

Пример 5.

“Ten people (nine men, one woman) were evacuated from the flooded vessel and taken aboard the “Shapla”. Their physical condition is satisfactory. Medical and psycho-social support was ensured. On finishing salvage operations, rescued people were transported to the nearest evacuation center».

Высказывания, построенные на основе информации журналов, форм, отчетов и т.д. обладают следующими языковыми особенностями: а) использование обиходно-бытовой лексики; б) использование специальной морской терминологии для обозначения реалий, фигурирующих в речевой ситуации; в) грамматически правильные, полные предложения; д) нейтральный стиль высказывания.

Выводы. Таким образом, при обучении моряков иноязычной письменной речи необходимо опираться на следующие положения:

1) Образцы документов, представленные в Международных конвенциях и других нормативных документах, регламентирующих морскую деятельность, должны стать основой обучения речных и морских специалистов иноязычной письменной речи;

2) Необходимо направлять внимание обучающихся на овладение структурной организацией всего документа;

3) При обучении моряков иноязычной письменной речи важно учитывать лексические, грамматические и стилистические особенности образцов документов;

4) Усилия обучающихся должны быть направлены на овладение практическими навыками в написании и применении разных форматов документов.

Литература:

1. Ариян, М.А., Шамов, А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие / М.А. Ариян, А.Н. Шамов; отв. ред. А.Н. Шамов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 224 с.

2. Бобин, В.И. Терминологический справочник капитана по ведению дел и документации на английском языке. – ТРАНСЛИТ, 2017. – 496 с.

3. Бобровский, В.И. Судовая документация и переписка на английском языке. Учебное пособие. - М., ЦРИА «Морфлот». – 1979. – 249 с.

4. Гальперин, И.Р. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Высшая школа, 1981. – 316 с.
5. Езикеева, Е.М. Стилистический потенциал эллиптических предложений в английском языке (на материале американской художественной литературы XX века) // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. - Изд-во ООО «Центр развития научного сотрудничества» (Новосибирск). - 2012. - №11. – С. 128-131
6. Зайцева, Р.Г. Обучение профессиональной диалогической речи на английском языке на старших курсах высших мореходных училищ, - автореферат дисс. канд. пед. наук. – М.: ИПГУ, 1989, 16 с.
7. Зыкова, В.Н. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб, 2002. – 162 с.
8. Ильиш Б. А. Современный английский язык. – М., 1948. – 260 с.
9. Кириллова, А.В. Эллиптические предложения в русском и английском языках // Вестник Ленинградского государственного ун-та им. А.С. Пушкина (Санкт-Петербург). – 2015. – №2. – С. 163-169
10. Козловская, О.Г. Когнитивные и структурно-семантические особенности морской терминологии [Электронный ресурс]: На материале английского и русского языков: Дис. канд. филол. наук: 10.02.20. – СПб, 2005. – 471 с.
11. Кушнерук, С.П. Документная лингвистика: [Электронный ресурс] учеб. пособие / С.П. Кушнерук. – 4-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 256 с.
12. Леонтьева, Т.В. Документная лингвистика [Электронный ресурс]: учебное пособие / Т. В. Леонтьева. - 3-е изд., стер. – М.: Флинта, 2014. – 256 с.
13. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДНМВ-78) с поправками (консолидированный текст). – ЗАО «ЦНИИМФ». – СПб.: 2010. – 806 с.
14. Международная конвенция по охране человеческой жизни на море 1974 года (текст, измененный Протоколом 1988 года к ней, с поправками) = International Convention for the Safety of Life at Sea, 1974 (text modified by the Protocol of 1988 relating thereto, including amendments)ю – СПб.: ЗАО «ЦНИИМФ», 2010. – 992 с.
15. Международная конвенция по предотвращению загрязнения с судов 1973 г., измененная протоколом 1978 г. к ней (МАРПОЛ 73/78) – International Convention for Prevention of Pollution from ships, 1973, as Modified by the Protocol of 1978 relating thereto (MARPOL 73/78). – Книги I и II. – СПб.: ЗАО «ЦНИИМФ», 2012. – 762 с.
16. Международное авиационное и морское наставление по поиску и спасанию (Наставление ИАМСАР), книга III – «Подвижные средства», 4-е издание, исправленное и дополненное =International Aeronautical and Maritime Search and Rescue Manual (IAMSAR Manual), volume III – “Mobile Facilities”, 4th edition, revised: – СПб.: ЗАО «ЦНИИМФ», 2013. – 464 с. (Серия «Судовладельцам и капитанам», вып. №14)
17. Пашков, К.А. Концепция транспортного образования Российской Федерации до 2030 года (Постановление заседания коллегии Министерства транспорта Российской Федерации от 24 февраля 2016 года №1)
18. Петрова, А. А. Метаязыковая аспектность модальных отношений в процессе перевода (На материале морской терминологии русского и английского языков) [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Краснодар, 1999. – 273 с.
19. Реформатский А. А. Введение в языковедение/Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. - 536 с.
20. Роготнева, Е.Н. Документная лингвистика: сборник учебно-методических материалов / Е.Н. Роготнева. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 84 с.
21. Слово в системе языка и тексте [Текст]: сборник научных статей / Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Арзамасский гос. пед. ин-т им. А. П. Гайдара»; [редкол.: М. А. Аксютенко (отв. ред.) и др.]. - Арзамас: АГПИ, 2010. - С. 55-62
22. Солнышкина, М.И. Асимметрия структуры языковой личности в русском и английском вариантах морского профессионального языка [Электронный ресурс]: Автореф. ... дис. д-ра филол. наук: 10.02.20. Казань, 2005. – 56 с.
23. Соловьева, О.Б. Обучение устному профессионально-ориентированному общению студентов морских инженерных специальностей (английский язык) [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Н. Новгород, 2011. – 241 с.
24. Токарев, Г.В. Документная лингвистика: Учеб. пособие. – Тула, Арт-принт, 2010. – 125 с.
25. Транспортная стратегия Российской Федерации на период до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2008 г. №1734-р, в редакции распоряжения Правительства РФ от 11.06.2014 №1032-р) (документ доступен на сайте <http://www.consultant.ru>)
26. Цибульская, Е.В. Теория и методы профессионального языкового образования морских судоводителей [Электронный ресурс]: Дис. д-ра пед. Наук: 13.00.08. – Новосибирск, 2001. – 394 с.
27. Шапов А.Н. Методика обучения иностранным языкам: практикум/ А.Н. Шапов. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 269 с. – (Высшее образование).
28. Шапов А.Н. Организационно-методическое обеспечение в обучении иностранному языку студентов магистратуры в непрофильном вузе // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. – 2016 – №47. – С. 269-274
29. Шапов А.Н., Панкратова Е.Н. Развитие информационной компетенции будущих инженеров // Высшее образование сегодня. – 2013. - №7. – С. 17-21.
30. Шишло, М.З. Обучение будущих судоводителей аудированию в профессиональном радиообмене по УКВ на море [Электронный ресурс]: Английский язык, морская академия: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Пятигорск, 2002. – 243 с.

УДК 796.8

доктор педагогических наук, профессор Московченко Ольга НикифоровнаКрасноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева (г. Красноярск), Сибирский государственный
университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск);**доцент Шумаков Алексей Васильевич**

Красноярский государственный аграрный университет (г. Красноярск);

доцент Люлина Наталья Владимировна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск),

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск)

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ГРЕКО-РИМСКОЙ БОРЬБОЙ

Аннотация. Значимость работы заключается в расширении знаний о применении конкретного научного подхода в педагогическом исследовании, который чаще всего рассматривается специалистами в области физической культуры и спортивной тренировки, как частная методика, отдельно индивидуальная и дифференцированная. Результаты исследования существенно расширяют представления о роли индивидуально-дифференцированного подхода в развитии координационных способностей, что обеспечивает технико-тактическую подготовку студентов, занимающихся греко-римской борьбой.

Ключевые слова: студенты-борцы, индивидуально-дифференцированный подход, координационные способности, техническая подготовка.

Annotation. The significance of the work is to expand knowledge about the application of a specific scientific approach in pedagogical research, which is most often considered by specialists in the field of physical training and sports training, as a private technique, individually and differentiated. The results of the research significantly expand the concept of the role of the individual-differentiated approach in the development of coordination abilities, which provides technical and tactical training for students engaged in Greco-Roman wrestling.

Keywords: students-wrestlers, an individual-differentiated approach, coordination abilities, technical training.

Введение. Для успешного обучения двигательным действиям должны быть хорошо развиты координационные способности – необходимые предпосылки овладения техническими приемами в борьбе. Под двигательльно-координационными способностями понимают способности быстро, точно, целесообразно, экономно и находчиво решать двигательные задачи [29, с. 130]. Координационные способности можно определить как сложное комплексное качество, с помощью которого человек способен быстро осваивать новые движения и успешно действовать в меняющейся обстановке. Это качество – специфическое и врожденное, однако в процессе постоянной тренировки его можно совершенствовать. Уровень развития координационных способностей зависит от того, насколько точно может ощущать человек свои движения и как быстро он может перестроиться на овладение новыми двигательными навыками [26, с. 234]. Координационные способности имеют особое значение при становлении и совершенствовании не только спортивной техники, но и во многих жизненных ситуациях, где предъявляются высокие требования к координации движений [4, 5, 6, 7, 12, 21, 22 и др.]. Они влияют на темп, ритм и способ усвоения техники выполнения движений, а также на ее дальнейшую стабилизацию и применение в различных условиях. Координационные способности ведут к большей плотности и вариативности процессов управления движениями, к увеличению двигательного опыта [4, с. 18].

Только сформированные координационные способности являются необходимым условием для совершенствования технико-тактической подготовки [13, с. 65; 30, с. 146]. Кроме того, следует отметить, что в развитии координационных способностей нуждаются не только студенты, занимающиеся спортом, но и студенты основной и специальной медицинских групп. Координационная сложность усвоенного движения, точность выполнения пространственных, временных, силовых, ритмических характеристик, способствует эффективному выполнению рабочих операций при постоянно растущих требованиях в процессе трудовой деятельности, повышают возможности человека в управлении своими движениями [11, 15, 17, 25, 26].

Для развития координационных способностей необходимо иметь четкое представление о методике и средствах развития [3, 7, 8, 11, 22, 23, 29 и др.].

Воспитание и совершенствование координационных способностей имеет строго специализированный характер в сложности усвоения движения, точности выполнения пространственных, временных, силовых, ритмических характеристик. Положительный эффект проявляется при занятиях физической культурой [8, с. 90; 16, с. 18; 15, с. 68] с использованием метода стандартно-повторного и вариативного (переменного) упражнения.

Л.Д. Назаренко [27, с. 100] отмечает, что неожиданно возникающие достаточно сложные ситуации во многих видах спорта предъявляют к спортсменам повышенные требования относительно координации движений, что заставляет перестраивать двигательную деятельность.

В подготовке борцов греко-римского стиля большое значение придается развитию и совершенствованию двигательльно-координационным способностям, под которыми понимается возможность быстро, точно, целесообразно, экономно и находчиво решать двигательные задачи, которые могут возникнуть неожиданно [9, с. 196; 30, с. 145].

Из всего выше изложенного следует, что арсенал специальных средств и упражнений должен разрабатываться в соответствии с технико-тактическими действиями в конкретном виде спорта, с применением различных подходов.

В практике спортивной борьбы в основном применяется индивидуальный подход в условиях централизованной подготовки [10, с. 58], в повышении уровня технической подготовки [2, 20, 28], в выработке индивидуального стиля соревновательной деятельности [3, 4, 9, 31].

Дифференцированный подход, в большей степени применяется в школьной и студенческой среде на занятиях физической культурой для дозирования физической нагрузки по уровню подготовленности [16, 17]. Дифференцированный подход в спортивной подготовке борцов практически не применяется [18, 19, 20].

А.Ф. Зекрин [18, с. 51] провел теоретический анализ применения дифференцированного подхода в спортивной подготовке борцов, где пришел к выводу, что в спортивной борьбе подготовку дифференцируют в соответствии с темпераментом спортсмена, стилевыми особенностями ведения соревновательного поединка. Того же мнения придерживается Кузнецов А.С. [20], который считает целесообразным дифференцировать подготовку борцов греко-римского стиля в зависимости от темперамента.

П.В. Квашук [19, с. 8], полагает, что реализация дифференцированного подхода составляет основу технологии построения индивидуально-ориентированного тренировочного процесса юных спортсменов на этапах многолетней подготовки.

Вместе с тем, следует отметить, что координационные способности спортсменов недостаточно изучены в теории и методике греко-римской борьбы на основе индивидуально-дифференцированного подхода.

Формулировка цели статьи. Обосновать эффективность индивидуально-дифференцированного подхода к развитию координационных способностей студентов, занимающихся греко-римской борьбой.

Изложение основного материала статьи. Индивидуально-дифференцированный подход при исследовании научно-прикладных разработок по совершенствованию программного содержания и методики физкультурно-спортивной деятельности в вузовском образовании является важной составляющей, т.к. физическая нагрузка должна соответствовать функциональным особенностям организма и уровню подготовленности.

Индивидуальный подход – ориентирован на воспитание и развитие индивидуальных особенностей личности, не только физического развития, но и психических функций. На взаимосвязь индивидуального подхода к тактике ведения поединков борцов греко-римского стиля указывает Б. Горанов [10, с. 59].

Для студентов на занятиях физической культуры применяется дифференцированный подход к подбору средств и методов, с целью наращивания объема и интенсивности нагрузок в соответствии с уровнем физического состояния [1, с. 25]. Дифференцированный подход применяется в соответствии с функциональными и возрастными особенностями организма с учетом уровня физической подготовленности [16, с. 13].

Кроме того, дифференцированный подход позволяет рассматривать на основе количественной оценки различные состояния человека. Основная функция дифференцированного подхода – адресная реализация педагогических принципов развития физических качеств с учётом оценки физического и психофизического состояния [24, с. 86].

Объединив эти два понятия, нами определена цель индивидуально-дифференцированного подхода, которая заключается в развитии и совершенствовании координационных способностей за счет подбора системы упражнений, направленных на технико-тактическую подготовку, с учетом функциональных и индивидуальных особенностей организма.

Для убеждения в том, что координационные способности играют важную роль в физической подготовке борцов греко-римского стиля, мы разработали анкету и провели опрос среди двух групп тренерского состава, по вопросу их мнения, какие, качества и в какой, степени влияют на освоение технических приемов борца. Тренеры выступили в роли экспертов, где им было предложено ранжировать по значимости те или иные физические качества. К первой группе отнесены ведущие тренеры различных регионов РФ, ко второй – тренеры Красноярского края (таблица 1).

Для изучения взаимосвязей показателей был применен корреляционный анализ. Результаты обработаны на компьютере (программа Excel v/4). Степень согласованности мнений экспертов оценена по величине коэффициента корреляции.

Таблица 1

Социально-демографическая характеристика тренерского состава

Параметры	Группа	Признак, %					
		24–27	28–30	31–40	41–50		
Возраст, лет	I	18,2	18,2	31,8	27,3		
	II	8,3	25,0	41,7	16,7		
Образование	I	Среднее			Высшее		
		общее		специальное	техническое		специальное
		–		18,2	13,6		63,6
		8,3		8,3	58,3		16,7
Спортивное звание	I	ZMC	MCMK	MC	KMC	Заслуженный тренер	
						РФСР	СССР
		4,2	13,9	54,5	22,7	8,4	–
		4,2	–	58,6	33,3	4,2	4,2
Стаж тренерской работы	I	до 3 лет	до 5 лет	свыше 5 лет	свыше 10 лет	свыше 20 лет	свыше 25 лет
		18,2	9,1	9,1	13,6	36,4	9,1
		33,4	–	8,3	8,3	33,3	–
Тренерская категория	I	Высшая	Первая	Вторая	Третья	Б/категории	
		17,2	36,4	13,6	32,8	–	
		–	20,0	41,7	28,0	8,3	

Из анализа таблицы следует, что экспертный состав в обеих группах состоит в основном из специалистов, имеющих высокие спортивные звания и небольшую разницу в возрастном цензе. По остальным признакам отмечались значительные различия. Тренеры первой группы – ведущие тренеры РФ имеют в основном среднее и высшее специальное образование, наибольший стаж тренерской работы и более высокие тренерские категории. Тренеры второй группы – в основном имеют высшее образование, но не физкультурно-педагогическое.

Соотношение корреляционных структур и ранг экспертов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Соотношение корреляционных структур в зависимости от ранга и весовой категории борцов греко-римского стиля

Физические качества	Весовая категория					
	Легкая	Ранг	Средняя	Ранг	Тяжелая	Ранг
Специальная выносливость	0,79	2	0,93	1	0,82	1

Физические качества	Весовая категория					
	Легкая	Ранг	Средняя	Ранг	Тяжелая	Ранг
Скоростно-силовые качества	0,76	3	0,88	3	0,77	4
Координационные способности	0,81	1	0,89	2	0,74	5
Общая выносливость	0,77	4	0,73	4	0,81	2
Сила	0,60	6	0,69	5	0,78	3
Гибкость	0,61	5	0,68	6	0,63	6

По значимости корреляционной зависимости определена информативность следующих физических качеств: специальная выносливость для всех весовых категорий ($r = 0,79; 0,93; 0,82$); координационные способности ($r = 0,81; 0,89; 0,74$); скоростно-силовые качества ($r = 0,76; 0,88; 0,77$); общая выносливость ($r = 0,77; 0,73; 0,81$), гибкость ($r = 0,61; 0,68; 0,63$).

Отсюда следует, что для всех весовых категорий наиболее значимы специальная выносливость, скоростно-силовые качества и координационные способности, что согласуется с мнением Ю.М. Захарьева [14]. Вместе с тем следует отметить, что для борцов легкой и средней категорий, координационные способности более значимы, чем для борцов тяжелой категории, где предпочтение отдается общей выносливости и силе.

Координационные способности являются одним из важнейших факторов в определении двигательной активности борца и оказывают значительное влияние на его техническую и тактическую подготовку.

Выводы. Таким образом, по нашему мнению индивидуально-дифференцированный подход в теории и практике спортивной педагогики обеспечит целостность педагогических действий, направленных на решение поставленных задач по управлению спортивной подготовки. Индивидуальность проявляется в самоактуализации личности, осознании своих возможностей и способностей в реализации средств и методов по повышению координационных возможностей, дифференцированный – позволяет дифференцировать объем и интенсивность физической нагрузки на основе функционального состояния различных систем организма и уровня подготовленности.

Литература:

1. Александрова Л.И., Московченко О.Н., Захарова Л.В., Иваницкий В.В. и др. Оптимизация физических нагрузок студенток и спортсменов, проживающих в условиях Сибири, на основе оценки физического состояния // Теория и практика физической культуры. М.: –2011. С. 20–25.
2. Бабушкина Е.А., Гаркин Н.В. Определяющие факторы частоты успешных технико-тактических комбинаций в стойке у высококвалифицированных спортсменов в вольной борьбе // Совершенствование системы подготовки кадров по единоборствам. – 2016 г. Ч. 1. С. 34–44.
3. Блеер А.Н. Особенности проявления двигательных навыков в экстремальных условиях деятельности и методические основы их тренировки в спортивных единоборствах / А.Н. Блеер, В.В. Шиян // Современный олимпийский спорт и спорт для всех: 7 международный научный конгресс, 24-27 мая. – 2003 г. Т. 3. С. 146–147.
4. Борисенко О.В. Развитие координационных способностей у юных дзюдоистов на спортивно-оздоровительном этапе в условиях модульной технологии / Физическая культура и спорт. – 2015г. С. 43.
5. Ботяев В.Л., Стрельцов В.А., Апокин В.В. Теоретическое обоснование и отбор тестов для оценки способностей спортсменов, специализирующихся в сложнокординационных видах спорта // Теория и практика физической культуры. – 2012. №4. С. 86–89.
6. Ботяев В.Л. Методические приемы реализации спортивного отбора на основе комплексной оценки координационных способностей на различных этапах спортивной тренировки //Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2014. №5. С. 2–4.
7. Ветрова И.В. Обоснование средств и методов развития координационных способностей в спортивной акробатике / И.В. Ветрова, Н.В. Люлина // Восток-Россия-Запад. Здоровьеформирующие факторы и качество жизни людей разного возраста в XXI веке: Материалы XVIII традиционного международного симпозиума проводимого в рамках международного научно-образовательного форума "Человек, семья и общество: история и перспективы развития". – 2015. – С. 223-225.
8. Гришина Г.А. Физическая культура. Основы здоровья: Учебное пособие / Г.А.Гришина, Р.Я.

- Проходовский, О.Н. Московченко. ИрГМА. – Иркутск, 2009. – 181 с.
9. Греко-римская борьба: Примерная программа спортивной подготовки / Под общ. ред. А.С. Кузнецова, Б.А. Подливаева. – М.:, 2005. 252 с.
 10. Горанов Б. Взаимосвязь индивидуального стиля соревновательной деятельности и тактики ведения поединков в греко-римской борьбе // Ученые записки университета имени П.Ф.Лесгафта. – 2011. №12 (82). С. 58–60.
 11. Горская И.Ю., Афанасьева И.В., Ревенко Е.М. Оценка и совершенствование координационных способностей у студентов: монография. Омск: СибАДИ, 2014. – 213 с.
 12. Двейрина О.А. Координационные способности: определение понятия, классификация форм проявления // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2008. №1(35). С. 35–38.
 13. Еганов В.А., Миронов А.О., Олин С.В. Методика организации тренировочных заданий, связанных с проявлением координационных способностей, направленных на повышение эффективности выполнения надежных защитных тактико-технических действий в прикладных видах единоборств // Журнал «Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта». – 2011. №7 (77). С. 63–69.
 14. Закаряев Ю.М. Методика развития и совершенствования скоростно-силовых качеств и выносливости у борцов/Ю.М. Закаряев // Спортивная борьба. Ежегодник. – М.: ФиС, 1982. – С. 49.
 15. Захарова Л.В. Физическая культура в системе высшего образования. Теоретический аспект: учебное пособие / Л.В. Захарова. – Красноярск: КГТЭИ, 2009. Ч. I. – 127 с.
 16. Захарова Л.В. Сопровождение физкультурно-оздоровительной деятельности студенток специальной медицинской группы вуза на основе интегрального подхода: дис...канд. пед. наук / Захарова Лариса Вячеславовна. – Красноярск, 2017. - 270 с.
 17. Захарова Л.В. Физическая культура: учебник / Л.В. Захарова, Н.В. Люлина, М.Д. Кудрявцев, О.Н. Московченко, Д.А. Шубин. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. – 612 с.
 18. Зекрин А.Ф. Особенности применения дифференцированного подхода в спортивной подготовке борцов // Физическая культура, воспитание, тренировка. – 2017. № 4. С. 50–51.
 19. Квашук П.В. Дифференцированный подход к построению тренировочного процесса юных спортсменов на этапе многолетней подготовки // Вестник спортивной науки. – 2003. вып. 1. С. 7–9.
 20. Кузнецов, А.С. Техничко-тактическая подготовка борцов греко-римского стиля на этапе спортивного совершенствования: Монография / А.С. Кузнецов, Ю.Ю. Крикуха. – М.: – ФЛИНТА: Наука, – 2012. – 128 с.
 21. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
 22. Малов М.К. Методика развития координационных способностей. – Электронный журнал «Педагогика online» (публикации педагогов Санкт-Петербурга) [Электронный ресурс] / М.К. Малов – Режим доступа <http://aneks.spb.ru/metodicheskie-razrabotki-i-posobiia-po-fizkulture/metodika-razvitiia-koordinatsionnykh-sposobnostei.html>
 23. Московченко О.Н., Шумаков А.В. Валеологический подход к отбору и управлению подготовкой борцов греко-римского стиля на этапе углубленной специализации: Монография. – Красноярск: ИПЦ, КГТУ, 2005. 158 с.
 24. Московченко О.Н. Оптимизация физических и тренировочных нагрузок на основе индивидуального адаптивного состояния человека: Монография / О.Н. Московченко. – М.: Наука. «Флинта», 2008. 312 с.
 25. Moskovchenko O.N. Psycho-Physiological Types of Adaptation in the Assessment of Professional and Sport Selection / Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 9 (2011, 4) – P. 1288-1301.
 26. Moskovchenko O. Social and Pedagogical Rehabilitation of Female Students with Disabilities // O. Moskovchenko, D. Shubin, L. Zakharova, T. Shubina – Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 8 (2012, 5) – P. 1069-1082.
 27. Назаренко Л.Д. Концепция классификации двигательных координаций // Теория и практика физической культуры. – 2015. №3. С. 99–101
 28. Соломахин О.Б. Повышение надежности атакующих технических действий в греко-римской борьбе на начальном этапе обучения: Монография / О.Б. Соломахин. – Набережные Челны: – КамГИФК., 2004. 132 с.
 29. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 408 с.
 30. Шумаков А.В. Физические качества борца классического стиля / А.В. Шумаков, О.Н. Московченко, М.А. Гамзин // Педагогическое и медико-биологического обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и здорового образа жизни: Межвузовский сборник. – Красноярск, КрПИ. – 1990 – С. 144 – 149.
 31. Шумаков А.В., Московченко О.Н. Управление тренировочным процессом борцов по данным модельных характеристик // Физкультурное образование Сибири. – Омск, 1997. № 1 – С. 82– 89.

УДК 378.147

кандидат биологических наук, доцент Неделяева Анна Вячеславовна
 ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
 студент 5 курса Павлова Ольга Викторовна
 ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ «ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ»

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые аспекты применения инновационных технологий по дисциплине «Обеспечение безопасности образовательных учреждений».

Целью работы была организация деятельности студентов при изучении курса «Обеспечение безопасности образовательных учреждений» с использованием традиционных методов и с применением инновационных технологий («обучение в команде», «контекстное обучение» и др.).

Разработан вариант контекстного задания с подготовкой кластера на тему «Комплексное планирование безопасности образовательного учреждения». На занятиях в экспериментальной группе использован метод «обучение в команде». В ходе эксперимента проведен рефлексивный анализ предпочтений студентов по выбору творческих форм аудиторной работы.

Ключевые слова: инновационные технологии, курс «Обеспечение безопасности образовательных учреждений», компетенции, метод «обучение в команде», контекстное задание, прием «кластер».

Annotation. Some aspects of the use of innovative technologies in the course "Safety of educational institutions" are discussed in the article.

The aim of the work is to organize the activities of students in the course "Safety of educational institutions" using traditional methods and innovative technologies ("Student Team Learning", "Contextual Training", etc.).

We made a variant of the contextual task and a cluster on the topic "Planning the safety of the educational institution". The method "Student Team Learning" was used in lessons conducted with an experimental group of students. During the experiment we made a reflexive analysis of students' preferences for choosing creative forms of classroom work.

Keywords: innovative technologies, course "Safety of educational institutions", method "Student Team Learning", competences, contextual task, "cluster".

Введение. Новые федеральные государственные образовательные стандарты по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», «основанные на приобретении выпускниками вузов профессиональных компетенций и повышении конкурентоспособности на рынке труда, требуют внедрения инновационных технологий в учебный процесс» [2]. По дисциплинам, связанным с научной областью «Безопасность жизнедеятельности», могут быть использованы различные инновационные методы: мультимедийные формы демонстрации учебного и научного материала, личностно-ориентированное обучение, методы проектов, обучение в сотрудничестве [2], технологии развития критического мышления [1], контекстное обучение [4], технологии электронного обучения на основе e-learning и др. В Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина (Мининском университете) применяются как технологии, направленные на личностно-ориентированное обучение, так и на групповые формы обучения, в т.ч. по направлению «Педагогическое образование», профилям подготовки «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности», «География и безопасность жизнедеятельности».

В Мининском университете по каждой изучаемой студентом дисциплине сотрудники кафедры физиологии и безопасности жизнедеятельности человека разрабатывают электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), которые включают как стандартный набор заданий, так и творческие задания в соответствии с целями обучения по циклу курсов «Безопасность жизнедеятельности». ЭУМК размещены в электронной среде Moodle Мининского университета. Электронный курс создан и по дисциплине «Обеспечение безопасности образовательных учреждений». Однако ЭУМК целесообразнее использовать во внеаудиторных видах работы, а также в дополнении к аудиторным видам деятельности, поэтому выбор эффективных педагогических технологий является особенно актуальным при организации обучения студентов заочного отделения при небольшом количестве часов на аудиторные формы работы.

Формулировка цели статьи. В ходе проведения исследования была поставлена цель – оценить эффективность применения инновационных технологий («обучение в команде», «контекстное обучение» и др.) при организации работы студентов в рамках курса «Обеспечение безопасности образовательных учреждений».

Изложение основного материала статьи. Исследование проведено в Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина (Мининском университете) при преподавании дисциплины «Обеспечение безопасности образовательных учреждений» в подготовке бакалавров по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», профилю «География и безопасность жизнедеятельности».

На необходимость изучения дисциплины «Обеспечение безопасности образовательных учреждений» студентами педагогических вузов указывает Петров С.В.: «работник системы образования не может считать себя профессионалом, если он не владеет знаниями в области безопасности жизнедеятельности», что приобретает особую актуальность в связи с «растущей динамикой опасных ситуаций в образовательных учреждениях, а также высокой детской заболеваемостью, травматизмом и смертностью в России» [5].

При преподавании дисциплины «Обеспечение безопасности образовательных учреждений» выбор форм и методов работы будет определяться спецификой изучаемых вопросов по курсу, например, вопросы по разделу 2 «Правовые основы безопасности образовательного учреждения» можно обсуждать в формате «круглого стола». При проведении занятий по разделу 3 «Организационные основы безопасности образовательных учреждений» можно использовать как традиционные педагогические методики, так и инновационные технологии.

В ходе проведения исследования, наряду с традиционными методами, мы использовали метод «обучение в сотрудничестве» (вариант «обучение в команде» - Student Team Learning), а также контекстное обучение и прием «кластер».

В эксперименте принимали участие следующие группы студентов заочного отделения:

Группа №1 – студенты 3 курса, обучающиеся в 2016/2017 г. на факультете естественных, математических и компьютерных наук по профилю «География и безопасность жизнедеятельности» (1 группа, группа контроля). **Группа №2** – студенты 3 курса, обучающиеся в 2017/2018 г. по аналогичному профилю (2 группа, экспериментальная группа).

В начале изучения курса «Обеспечение безопасности образовательных учреждений» студенты получали рейтинг-план, в котором отмечены все виды работы студентов, и баллы за каждый вид деятельности. Кроме традиционных видов работы (практические работы, репродуктивные задания, тесты и др.), в учебном процессе для внеаудиторных форм работы широко использовались инновационные методы, например, технологии электронного обучения на основе e-learning. Как уже упоминалось ранее, нами разработаны в электронной среде Moodle ЭУМК для работы студентов данных профилей, в т.ч. по курсу «Обеспечение безопасности образовательных учреждений».

В 2016/2017 г. обучение контрольной группы №1 по данному курсу проводилось с использованием на аудиторных занятиях традиционных педагогических технологий, а самостоятельная работа студентов была организована на основе e-learning в электронной среде Moodle.

В 2017/2018 г. самостоятельная работа студентов экспериментальной группы №2 была организована аналогичным образом, а на аудиторных занятиях использовали инновационные технологии, описанные далее.

В данной статье мы уделим внимание таким формам работы как «обучение в команде», «контекстное обучение» и «составление кластера». Говоря о значении контекстных форм заданий для оценки достижения образовательных результатов, авторы Перевощикова Е.Н., Лекомцева А.А. отмечают, что «контекстное задание должно быть построено так, чтобы его решение было направлено на проверку сформированности компетенций, представленных в ФГОС ВО» [4].

На занятиях могут быть использованы и кластеры как графический способ организации материала. По мнению Никитиной А.В., «с помощью графических схем в виде «грозди» можно обобщить и систематизировать учебный материал, графика помогает наглядно и понятно представить логику изложения учебного материала» [3]. При визуальной форме представления материалов такая информация запоминается быстрее.

В качестве примера нами предложена разработка контекстного задания по курсу «Обеспечение безопасности образовательных учреждений» на тему «Комплексное планирование безопасности образовательного учреждения». В учебном процессе были использованы и другие виды контекстных заданий, не описанные в данной статье. Контекстные задания и метод «обучение в команде» мы использовали только в экспериментальной группе (группе №2).

Пример контекстного задания. Условием задачи, в котором дается описание конкретной ситуации, будет следующая формулировка: «Вы работаете в школе. Ваша задача – подготовить стенд по одному из направлений комплексного плана безопасности образовательного учреждения (ОУ). Вариант стенда по комплексной безопасности Вы будете делать, используя прием «кластер». Выполнять задание Вы будете в мини-группах по 3-4 чел.» (Далее следует подробное изложение задания).

Описание контекстного задания «Комплексное планирование безопасности образовательного учреждения».

При составлении перечня задач в рамках формирования компетенций из программы дисциплины нами в качестве примера были выбраны задачи, которые отражают высший (первый) уровень владения навыками и низший (третий) уровень владения навыками. Полный перечень задач представлен в рабочей программе курса, разработанной в Мининском университете в 2016 г.

Формируемые компетенции и уровни владения навыками:

ОПК-6: готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся:

Уровень 1. Владеть: Методами составления комплекса мероприятий по защите жизни и здоровья учащихся в чрезвычайных ситуациях на основе готовности применять эффективные средства и методы социального взаимодействия.

Уровень 3. Владеть: Способами обеспечения охраны жизни и здоровья обучающихся в учебном процессе и внеучебной деятельности.

Образовательные результаты задания: научиться применять полученные знания и навыки по комплексной безопасности ОУ в практической деятельности.

Цель задания: подготовить кластер-стенд по одному из вопросов комплексной безопасности ОУ.

Формулировка задания: В качестве образца комплексного плана безопасности ОУ возьмите программу «Комплексная безопасность образовательных учреждений», разработанную в МБОУ СШ №5, г. Красноярск [6].

Форма выполнения задания: кластер-стенд. Кластер будет представлять графическое и текстовое представление материалов на формате бумаги А3. Требования к кластеру будут описаны далее в рубриках "подготовительный этап", "основной этап".

Распределение вопросов по мини-группам (командам) студентов:

1) Работа по антитеррористической защищенности ОУ; 2) Работа по обеспечению охраны ОУ; 3) Пожарная безопасность; 4) Электробезопасность ОУ; 5) Организация гражданской обороны в ОУ и защиты в чрезвычайных ситуациях; 6) Обучение учащихся правилам безопасной жизнедеятельности; 7) Взаимодействие ОУ с правоохранительными органами по профилактике преступлений; 8) Меры по профилактике дорожно-транспортного травматизма среди обучающихся.

Подготовительный этап: на подготовку задания студентам дается одна неделя. На этом этапе каждая мини-группа (команда студентов) должна ознакомиться с материалами по комплексной безопасности ОУ (см. ссылку [5]), а также собрать материалы, которые группа будет размещать на своем кластере-стенде.

Требования к подготовительному этапу (для студентов):

1) Вы должны продумать, соответствуют ли заголовок и материалы, которые Вы подготовили по данному вопросу.

2) На какую целевую аудиторию будет направлена информация Вашего стенда? (это может быть информация для педагогов, для обучающихся, для родителей и т.д.).

3) Материалы можно разместить в текстовом формате (это должны быть очень краткие инструкции, ссылки на нормативные документы, либо таблицы и графики, которые будут соответствовать заявленной теме).

4) Материалы могут быть представлены в виде диаграмм и рисунков. Все материалы Вы должны заранее распечатать и принести на занятие.

Основной этап: на аудиторном занятии студенты создают свой кластер-стенд. На формате бумаги А3 студенты размещают материалы, делают необходимые надписи, готовят проектное задание к защите.

Этап рефлексии: на заключительном этапе студенты проводят защиту своего проекта, отвечают на вопросы. Студенты других команд могут оценивать работы своих товарищей, обсуждать оценку с преподавателем. В конце занятия каждому члену группы выставляется оценка. С критериями оценивания задания студентом знакомит преподаватель. Необходимо отметить, что метод «обучение в команде» и контекстное обучение мы применяли только в экспериментальной группе (группе №2).

Другие формы аудиторной и внеаудиторной работы студентов.

Формы самостоятельной работы студентов при внеаудиторных видах работы в группах №1 и №2 были одинаковыми. При использовании ЭУМК в электронной среде Moodle студенты знакомились с презентациями по курсу, выполняли задания по презентациям, по любой теме (на выбор) делали эссе и отправляли файл для проверки, делали тесты.

На аудиторных занятиях студенты выполняли практические работы (например, план эвакуации при пожаре), составляли алгоритмы действий в чрезвычайных ситуациях и инструктажи по охране труда, делали графики (например, «Статистика несчастных случаев в ОУ»).

При проведении рефлексивного анализа по выбору предпочтений студентов по разным видам деятельности, студенты должны были из определенного перечня выбрать виды работы и расставить их по следующим местам: 1-е место, 2-е место и т.д.

При опросе студентов группы №1 (контрольной группы) было выявлено, что при аудиторной работе наиболее интересными видами деятельности они посчитали практические работы, средний балл (СБ) 1,5, т.е. 50% выбрали 1 место, 50% выбрали 2 место; работа с презентациями на занятиях – СБ 2,0; построение графиков – СБ 3,8. Студенты 2 группы (экспериментальной) выбрали «контекстное обучение» и «кластер-стенд» - СБ 1,5; работа с презентациями – СБ 3,1; построение графиков – СБ 3,4; практические работы – СБ 4,0.

Составление алгоритмов действий в чрезвычайных ситуациях и инструктажей по охране труда студенты 2-х групп посчитали самыми сложными видами деятельности, средний балл по степени трудности выполнения – 1,7 (группа 1) и 1,5 (группа 2), т.е. практически каждый второй студент поставил этот вид работы по сложности на 1 место.

На вопрос «При выполнении любого задания по предмету Вы старались применить свои творческие способности?» - ответ «а) часто» выбрали 57% студентов 1 группы и 80% из 2 группы. Ответ «б) не всегда» предпочли 43% студентов 1 группы и 20% из 2 группы.

После проведения эксперимента было проведено сравнение результатов обучения по итоговому контролю в группе №1 (контрольная группа) и в группе №2 (применялись методы «обучения в команде», «контекстные задания», прием «кластер» и др.). Показано, что средние баллы составили в группе №1 «7,6 ± 0,5» (по 10-балльной шкале), а в группе №2 «9,3 ± 0,6» баллов. По результатам нескольких анкетирований студентов группы №1 они отдали предпочтение таким индивидуальным формам работы как практические работы и работы с презентациями (70% студентов поставили эти виды работы на 1 или 2 место), а студенты группы №2 выбрали ответы «мне больше всего понравилось работать в команде» (80% опрошенных).

Выводы. Оценивая результаты проведенного исследования, необходимо отметить следующее:

1) Использование в учебном процессе инновационных технологий («обучение в команде», «контекстное обучение» и др.) показало их высокую эффективность, что доказывается как результатами обучения, так и выбором предпочтений студентов заочной формы обучения по видам работы.

2) Для преподавателя подготовка контекстных заданий требует последовательной проработки самого задания и выработку критериев оценивания. Использование приема «кластер» позволяет структурировать материалы, сделать их более понятными для усвоения студентами, в результате возрастает мотивированность студентов к получению новых знаний.

3) В ходе проведения исследования отмечена высокая результативность групповых видов работы, в т.ч. «обучения в команде». Освоение студентами метода работы в команде поможет будущему педагогу быстрее адаптироваться в педагогической среде и эффективнее выполнять свои профессиональные обязанности.

Литература:

1. Картавых М.А., Рубан Е.М. Формирование экологической культуры учителя безопасности жизнедеятельности на основе технологии развития критического мышления через чтение и письмо // Актуальные вопросы современной науки. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Нефтекамск, 2015. С. 68-71.

2. Механтьева Л.Е., Склярова Т.П., Сапронов Г.И., Петрова А.В. Инновационные методы в обучении студентов кафедры медицины катастроф и безопасности жизнедеятельности // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т.5. №3(16). С. 89-92.

3. Никитина А. В. Кластер как одна из форм познавательной деятельности обучающихся // Молодой ученый. — 2016. — №17.1. — С. 20-31.

4. Перевощикова Е.Н., Лекомцева А.А. Конструирование контекстного задания для оценки достижения образовательных результатов // Вестник Мининского университета. 2016. №4. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/310>

5. Петров С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения: Практическое пособие для руководителей и работников образовательных учреждений. – М.: Изд-во ИЦ ЭНАС, 2006. – 248 с.

6. Программа «Комплексная безопасность образовательного учреждения». URL: http://sch5.ru/article.asp?id_text=62 (дата выхода 10.01.2017).

УДК: 376.6

кандидат педагогических наук, доцент Неретина Татьяна Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

старший преподаватель Камышева Оксана Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Аннотация. Статья посвящена описанию педагогических условий управления системой коррекционной работы в детском доме. Авторы дают обобщенную характеристику коррекционной работы с учетом психологических, медицинских, педагогических и социальных проблем воспитанников. Значительное внимание уделяется описанию условий и механизмов реализации в детском доме программы коррекционной работы, обеспечивающей системное сопровождение воспитанников специалистами различного профиля.

Ключевые слова: воспитанники детского дома, коррекционная работа, программа коррекционной работы, педагогические условия управления системой коррекционной работы.

Annotation. The article is devoted to the description of the pedagogical conditions for the management of correctional work in an orphanage. The authors give a generalized description of the correctional work taking into account the psychological, medical, pedagogical and social problems of the pupils. Considerable attention is paid to the description of the conditions and mechanisms for the implementation of the correctional work program in the orphanage providing system support for pupils by specialists of various profiles.

Keywords: pupils of the orphanage, correctional work, the program of correctional work, pedagogical conditions of management of the correctional system.

Введение. Управление системой коррекционной работы в условиях детского дома мы представляем как управленческий цикл в виду того, что функциональные звенья данной системы взаимосвязаны и последовательно, поэтапно сменяют друг друга. Недооценка какого-либо из функциональных элементов приводит к изменению всего процесса управления и снижению его конечных результатов. Рассматривая каждую функцию управления системой коррекционной работы, мы отмечаем, что они связаны с соответствующими этапами коррекционной работы.

Целью коррекционной работы в условиях детского дома является обеспечение полноценного, качественного медико-психолого-педагогического сопровождения (далее МППС) воспитанников в соответствии с их индивидуальными психо-физическими особенностями. Средствами достижения этой цели являются как целостная организация системы коррекционной работы, так и грамотное управление этой системой, а также система мер морального и материального поощрения педагогов, наличие профессионального педагогического состава, разработка модели выпускника детского дома на каждой ступени коррекционной работы. Важная задача управления системой коррекционной работы является отработка механизма продуктивной педагогической деятельности по реализации целей, чтобы все члены педагогического коллектива четко выполняли работу в соответствии с делегированными им обязанностями и планом. Обеспечить способы, средства для всех участников педагогического процесса, удовлетворить эти потребности – важнейшая задача руководства детского дома.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим педагогические условия обеспечения управления системой коррекционной работы. Первое условие – это организация воспитательного процесса в детском доме на основе взаимодействия всех специалистов и участников коррекционной работы. Большое значение имеет определение круга внешнего взаимодействия, то есть, привлечение специалистов со стороны, тем самым, определение окончательного состава службы МППС; организацию взаимодействия всех участников коррекционного процесса, и, конечно, сам процесс коррекционной работы всех специалистов [1, 3].

Разработанная нами модель управления системой коррекционной работы в детском доме демонстрирует взаимодействие всех участников коррекционного процесса, посредством поэтапного, согласованного и преемственного осуществления функций управления, отражающих соответствующие этапы психолого-медико-педагогического консилиума (далее ПМПк). На коррекционно-развивающем этапе ПМПк реализуется программа коррекционной работы с исполнением индивидуально-ориентированных программ. Реализации индивидуально-ориентированных программ предшествовала огромная взаимосвязанная работа всех участников коррекционного процесса, начиная от сбора информации о воспитаннике, разноуровневой диагностики, составления карт сопровождения воспитанников и до разработки индивидуальных программ коррекции (далее ИПК) [4].

Второе педагогическое условие основано на обеспечении дополнительной профессиональной подготовкой всех специалистов, реализующих программу коррекционной работы в условиях детского дома. С этой целью необходимо разрабатывать программы дополнительной профессиональной подготовки для педагогов детского дома и реализовывать их в рамках курсов повышения квалификации. Значимость коррекционной работы в детском доме, необходимость для общества социально-адаптированной личности выпускника детского дома требует от педагогического коллектива качественного выполнения своей работы. Качество подразумевает профессиональную подготовку, без которой невозможно грамотно разработать и реализовать индивидуально-ориентированные программы для каждого воспитанника и понимать различия в их психофизических особенностях, невозможно понять смысл взаимосвязи в работе педагогов и специалистов.

Третье педагогическое условие обеспечения управления системой коррекционной работы в детском доме предполагает организацию коррекционной работы с учетом психофизиологических особенностей воспитанников детского дома и социальных условий их жизни и деятельности. Дети, находящиеся на полном государственном обеспечении в детском доме – это дети-сироты и социальные сироты, родители которых лишены родительских прав судом. Как показывает практика, в основном детские дома заполнены социальными сиротами. Очень редко можно выделить какую-то одну причину попадания ребенка в детский

дом. Обычно это сочетание нескольких неблагоприятных факторов. Последствия социального сиротства глубоки и имеют необратимые воздействия на здоровье и психику ребенка, как правило, это отягощается аномальным внутриутробным развитием, отрицательным социальным опытом проживания в неблагополучной семье, рядом наследственных факторов, материнской депривацией – все это в комплексе является причинами различных отклонений в развитии детей.

Учитывая все вышесказанное, мы убеждены, что коррекционную работу в детском доме необходимо строить с учетом психологических, медицинских, педагогических и социальных проблем воспитанника [2]. В разработанной нами программе коррекционной работы детского дома мы рассмотрели характерные особенности развития детей, рекомендуемые условия обучения и воспитания и примерный план реализации индивидуально-ориентированных коррекционных занятий. Организация коррекционной работы с учетом психо-физиологических особенностей детей и социальных условий их жизни и деятельности рассмотрена нами в модели управления системой коррекционной работы. Диагностический этап ПМПк предполагает сбор информации о воспитаннике, многоуровневую диагностику воспитанника, составление представлений на каждого воспитанника. Все это обязательно осуществляется с учетом психофизических особенностей ребенка, потому что далее, на организационном этапе ПМПк, происходит комплектование коррекционных групп, составление карт сопровождения и, самое главное, разработка индивидуально-ориентированных программ коррекции. На контрольном этапе ПМПк необходимо осуществлять текущую диагностику и коррекцию программ, а на итоговом этапе ПМПк – планировать дальнейшую коррекционную работу, потому что вся коррекционная работа с самого начала строится педагогами с учетом психофизических особенностей и социальных условий жизни и деятельности воспитанника.

К условиям реализации программы коррекционной работы в детском доме мы относим, во-первых, психолого-педагогическое обеспечение:

- обеспечение дифференцированных условий (оптимальный режим учебных нагрузок, вариативные формы получения специализированной помощи) в соответствии с рекомендациями ПМПк;
- обеспечение психолого-педагогических условий (коррекционная направленность процесса; учёт индивидуальных особенностей ребёнка; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий: информационных, компьютерных для оптимизации учебно-познавательного процесса, повышение его эффективности, доступности);
- обеспечение специализированных условий (выдвижение комплекса специальных задач коррекции, ориентированных на особые образовательные потребности воспитанников; использование специальных методов, приёмов, средств обучения коррекционных программ, ориентированных на особые образовательные потребности детей; дифференцированное и индивидуализированное коррекции с учётом специфики нарушения развития ребёнка; комплексное воздействие на обучающегося, осуществляемое на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях);
- обеспечение здоровьесберегающих условий [5];
- обеспечение участия всех детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормально развивающимися детьми в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятий;

Во-вторых, программно-методическое обеспечение, в частности коррекционные программы педагогов-специалистов:

- программы педагога-психолога: Программа психолого-педагогического сопровождения и адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Я – частичка общества», Программа по профилактике суицидального поведения подростков 14-17 лет «Дорожи своей жизнью»;
- программа педагога-валеолога: «Педагогика жизни»;
- программы социального педагога: «Профилактика девиантного поведения детей и подростков», «Профориентационная работа»;
- программы педагога-дефектолога: «Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста (4-6 лет)»; «Развитие познавательной деятельности детей школьного возраста (7-16 лет)» «Коррекционно-развивающий курс для школьников «Преодоление отставаний в учебе»;
- программы воспитателей: «Я и закон», «Краеведение»;
- программы педагогов дополнительного образования: «Вязание и вышивка», «Бумагопластика», «Вышивка лентами», «Поварята», «Резьба по дереву», «ЛФК», «Легкая атлетика».

В-третьих, кадровое обеспечение, которое включает в штат учреждения (или совместительство) специалистов со специальным образованием и соответствующей категорией (педагог-дефектолог, олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, педагог-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, медицинский работник, массажист и др.), имеющих грамотное представление об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, о методиках и технологиях организации целостного коррекционного процесса.

В-четвертых, материально-техническое обеспечение, предполагающее:

- создание надлежащей материально-технической базы, позволяющей обеспечить адаптивную и коррекционно-развивающую среду учреждения;
- материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ в здания и помещения учреждения и организацию их пребывания в учреждении (пандусы, учебные места, оборудование и технические средства обучения лиц с ОВЗ индивидуального и коллективного пользования, организации спортивных и массовых мероприятий, питания, обеспечения медицинского обслуживания, оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий, хозяйственно-бытового и санитарно-гигиенического обслуживания).

В-пятых, информационное обеспечение, которое включает в себя:

- наличие современной информационной образовательной среды;
- создание широкого доступа для воспитанников, педагогов и всех специалистов к сетевым источникам информации, к информационно-методическим фондам, предполагающим наличие методических пособий и рекомендация по всем направлениям и видам деятельности, наглядных пособий, мультимедийных, аудио- и видеоматериалов.

Одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является оптимально выстроенное взаимодействие специалистов детского дома, обеспечивающее системное сопровождение воспитанников специалистами различного профиля. Такое взаимодействие включает:

- комплексность в определении и решении проблем ребёнка, предоставлении ему квалифицированной помощи специалистов разного профиля;
- многоаспектный грамотный анализ всеми специалистами личностного и познавательного развития ребёнка;
- составление комплексных индивидуальных программ коррекции отдельных сторон учебно-познавательной, речевой, эмоциональной-волевой и личностной сфер ребёнка.

Консолидация усилий всех имеющихся специалистов в области психологии, педагогики, медицины, социальной работы позволяет обеспечивать систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения и эффективно решать многие проблемы развития и социализации воспитанников детского дома. Координирующим органом службы психолого-педагогического сопровождения является ПМПк.

В качестве ещё одного механизма реализации коррекционной работы следует обозначить социальное партнёрство, которое предполагает профессиональное взаимодействие образовательного учреждения с внешними ресурсами:

- сотрудничество с дошкольными организациями, средними образовательными учреждениями по вопросам преемственности обучения, развития, адаптации, социализации, здоровьесбережения и интеграции воспитанников [5];
- сотрудничество муниципальным или региональным центром социальной защиты;
- сотрудничество со средствами массовой информации муниципального уровня.

Выводы. Таким образом, мы видим взаимосвязи в реализации каждого педагогического условия. Реализация программы коррекционной работы не возможна без дополнительной профессиональной подготовки педагогических кадров, которые обязаны знать особенности развития детей, поступающих в детский дом, иметь представления о направлениях коррекционной работы, осуществлять мониторинг и планировать свою деятельность, учитывая результаты предыдущих этапов. Педагоги должны адекватно осознавать, что: во-первых, задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены только на основе многоуровневой диагностики и оценки резервов потенциальных возможностей ребенка; во-вторых, индивидуальная работа направлена на общее развитие, а не на тренировку отдельных психических процессов и особенностей воспитанников; в-третьих, выбор оптимальных средств и приемов коррекционно-педагогического воздействия невозможен без всестороннего и глубокого изучения причин отклонений в развитии ребенка. Каждое из названных педагогических условий является условием для организации управления системы коррекционной работы в детском доме, поскольку все они взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

Наш практический опыт показал, что целенаправленное управление коррекционной работой в детском доме имело положительные результаты. Разработанные нами программа коррекционной работы, программа дополнительной профессиональной подготовки, модель управления системой коррекционной работы, рекомендации по использованию различных коррекционных технологий обеспечили реализацию выдвинутых нами педагогических условий. Мы видим, что в целом изменился в положительную сторону уровень организации системы коррекционной работы в детском доме; повысилась осознанность и значимость, преемственность и поэтапность в работе педагогов и специалистов; усилилось понимание того, что от работы каждого зависит в целом достижение поставленной цели – успешная социализация воспитанников. Мы убедились, что не возможна качественная коррекционная работа без профессиональной подготовки педагогических кадров. Особо мы подчеркиваем важность взаимосвязи с педагогами школы, межшкольного методического центра, со специалистами опеки и попечительства; изучение и принятие передового опыта подобных учреждений. Большое значение имело применение в коррекционной работе как традиционных так нетрадиционных технологий, что также было бы не возможно без профессиональной подготовки педагогов. Мы еще раз подчеркиваем, что социально-педагогические, психологические и физические проблемы воспитанников требуют иного (современного, инклюзивного) подхода к содержанию деятельности педагогического коллектива [1, 3]. Коррекционная работа во многом определяется диагностической работой, комплексным подходом к проблемам ребенка, оказанием ему своевременной грамотной педагогической поддержки, взаимодействием с социальным окружением. Наличие комплексной программы коррекционной работы, индивидуально-ориентированных программ, программы дополнительной профессиональной подготовки педагогических кадров является важным условием для полноценной реализации задач коррекционной работы в детском доме.

Литература:

1. Блажнова, Т.И., Неретина, Т.Г. Организация инклюзивного подхода в учебно-воспитательном процессе // В сборнике: научная мысль: традиции и инновации: сб. научн. труд. с межд. участием [Электронный ресурс] / Под редакцией С.С. Великановой, Н.Ф. Ганцен. Краснодар, 2016. – С. 6-11.
2. Кашуба, И. В., Тухватуллина, Г. Р. Профилактика виктимного поведения школьников общеобразовательного учебного заведения в деятельности классного руководителя: Сб. научн. тр. межд. научно-практ. конф. в 3-х частях, 31 января, Смоленск: ООО «НОВАЛЕНСО», 2016. – С. 49-51.
3. Неретина, Т.Г. К вопросу об особенностях реализации инклюзивного образования // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2017. – Т. 2. – С. 274-277.
4. Неретина, Т.Г. Технология психолого-педагогического сопровождения процесса социализации детей в условиях детского дома / Т. Г. Неретина. – Магнитогорск, 2011. – 56 с.
5. Орехова, Т.Ф. Психолого-педагогические аспекты становления здоровья растущего человека в системе современного образования // Проблемы качества физ.-оздор. и здоровьесберегающей деятельности образ. орган.: Сб. ст. 7-й Межд.науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2017. – С. 148-154.

УДК: 371.24

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, теории и методики обучения математике Овчинникова Марина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ОПОРНЫХ ФУНКЦИЙ В РЕШЕНИИ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые теоретические и методические особенности применения метода опорных функций для решения экстремальных геометрических задач, которые используются в подготовке будущих учителей математики. Приведены примеры задач и их решения, степень сложности которых имеет разные уровни.

Ключевые слова: экстремальные геометрические задачи, метод опорных функций, профессиональная подготовка учителя математики.

Annotation. Some of the theoretical and methodological peculiarities of support function method application to the extreme geometric tasks solution are described in this article. The samples of the tasks as well as their solutions with different levels of difficulty are also submitted.

Keywords: extreme geometrical tasks, support function method, professional training of Mathematics teacher.

Введение. Формирование и развитие субъектного опыта будущих учителей математики в процессе их лично ориентированной профессиональной подготовки по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование. Математика и 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Математика в профессиональном образовании» в ГПА КФУ проводится с использованием интеграции основных принципов профессиональной направленности (А.Г. Мордкович), практико-ориентированности (М.В. Егупова), межпредметных связей в преподавании математических дисциплин (Минаева А.М.), личностной ориентации (А.В. Глузман, Л.В. Кондрашова). В статье продолжается рассмотрение различных способов решения экстремальных геометрических задач в школьном курсе и иллюстрируется применение опорных функций для решения этих задач [4-9].

Формулировка цели статьи. Цель статьи – описание методических особенностей обучения будущих учителей математики работе с экстремальными геометрическими задачами, решаемыми при помощи метода опорных функций.

Изложение основного материала статьи. Перед рассмотрением данного способа обучающиеся, как обычно, получают задание найти в различных источниках материал, который касается применения рассматриваемого метода, его теоретических основ и практических аспектов. Данный метод используется в решении задач математического анализа, дискретной математики и математической кибернетики. Разумеется, что на таком уровне владение методом опорных функций от будущих учителей не требуется. Мы предлагаем обучающимся ознакомиться с современными исследованиями, например, работы Б.А. Горлача, Г.Ю. Ермоленко [3], в которых раскрываются особенности применения этого метода для решения задачи Коши для обыкновенных дифференциальных уравнений, задачи Дирихле для эллиптических дифференциальных уравнений и т.д.

В условиях современной средней школы метод опорных функций применяется и в решении геометрических экстремальных задач. В примерах решений, приведённых в пособии И.Б. Абельсона [1] этот метод присутствует, но не конкретизируется его название. При анализе данного пособия мы обращаем внимание будущих учителей математики на целевую аудиторию, которой оно предназначается, особенности изложения материала (частные примеры, частные приёмы решения конкретных задач, теоретическое обоснование методов, предвещающих дифференциальное счисление, применение их в подробнейшем решении задач различными способами). Несмотря на то, что пособие было написано около столетия назад, оно остаётся ярким, интересным и актуальным.

Суть метода опорных функций заключается в том, что задачу на нахождение максимума или минимума какой-то величины на основе известных свойств фигуры формализуют математическим языком, то есть записывают в виде функции (формулы), которая дает возможность найти экстремальные значения исследуемой величины. Такая функция и называется опорной. Следовательно, этот метод можно применить к таким геометрическим задачам на максимум или минимум, условие которых можно выразить математически какой-то функцией. Тогда исследование экстремальных свойств фигуры сводится к исследованию функции, формулы. При этом на переменные, которые входят в формулу, накладываются определенные ограничения, связанные с тем, что рассматриваемые задачи носят геометрический характер, и не все возможные значения переменных соответствуют смыслу задачи. Например, аддитивные скалярные величины как длина, площадь, объём не могут принимать отрицательных значений и т.д. Это оговаривается перед решением, в процессе решения или в анализе полученных результатов.

Во многих геометрических задачах на нахождение наибольшего или наименьшего значений за опорную функцию берут функцию вида $f(x) = ax^2 + bx + c$, которая легко исследуется на экстремум. Но опорными функциями могут также быть функции $y = kx + b$, $y = (ax - b)(cx - d)$ и другие.

Чаще всего такие задачи сводятся к исследованию именно квадратичной функции, поэтому мы рассматриваем основную теорему, на которой и основывается применение квадратичной функции к решению экстремальных геометрических задач.

Теорема. Квадратичная функция $y = ax^2 + bx + c$ приобретает наименьшее или наибольшее значение при

$$x = -\frac{b}{2a}.$$

Если $a > 0$, то это значение наименьшее, если $a < 0$, то оно наибольшее.

Доказательство. Пусть в квадратичной функции $y = ax^2 + bx + c$, a, b, c – действительные числа. Выделим в правой части полный квадрат:

$$y = ax^2 + bx + c =$$

$$= a \left(x^2 + \frac{b}{a}x + \frac{c}{a} \right) = a \left[x^2 + 2 \frac{b}{2a}x + \left(\frac{b}{2a} \right)^2 - \left(\frac{b}{2a} \right)^2 + \frac{c}{a} \right] =$$

$$= a \left[\left(x + \frac{b}{2a} \right)^2 - \frac{b^2}{4a^2} + \frac{c}{a} \right] = a \left(x + \frac{b}{2a} \right)^2 + \left(c - \frac{b^2}{4a} \right).$$

Выражение $c - \frac{b^2}{4a}$ не зависит от переменной x . Если $a > 0$, то первое слагаемое $a \left(x + \frac{b}{2a} \right)^2$ не может

быть отрицательным, оно превращается в нуль при $x = -\frac{b}{2a}$. В этом случае y приобретает своё наименьшее

значение $y = c - \frac{b^2}{4a}$ и функция не имеет наибольшего значения. Если $a < 0$, то слагаемое $a \left(x + \frac{b}{2a} \right)^2$ не

может быть положительным; как и в первом случае это слагаемое превращается в нуль при $x = -\frac{b}{2a}$. При

этом y приобретает наибольшее значение $y = c - \frac{b^2}{4a}$ и функция не имеет наименьшего значения.

Покажем применение этого свойства квадратичной функции к решению геометрических задач на максимум и минимум [2].

Задача 1. Доказать, что из всех прямоугольников, которые имеют данный периметр, наибольшую площадь имеет квадрат.

Решение. Пусть периметр прямоугольника равняется $2p$. Обозначим одну сторону прямоугольника через x , тогда вторая сторона будет $p - x$ и площадь прямоугольника, которую обозначим через y , будет $y = x(p - x)$, или $y = -x^2 + px$.

Получили квадратичную функцию, в которой $a = -1 < 0$ и $b = p$.

Так как $a < 0$, то функция достигает максимума при $x = -\frac{b}{2a} = \frac{p}{2}$.

При этом вторая сторона прямоугольника равняется $p - x = p - \frac{p}{2} = \frac{p}{2}$.

Следовательно, стороны прямоугольника равны между собой, поэтому наибольшую площадь при

данном периметре $2p$ имеет квадрат со стороной $\frac{p}{2}$.

Задача 2. Точки A и B размещены на смежных сторонах квадрата на равных расстояниях от их общей вершины. Вписать в квадрат трапецию с основанием AB так, чтобы она имела наибольшую площадь. Найти наибольшую площадь трапеции при условии, что площадь данного квадрата равняется единице.

Решение. Пусть в данный квадрат $KLMN$ вписана трапеция $ABCD$ так, что $KA = KB$ (рис. 1).

Обозначим $AK = a$, $0 < a < 1$, $CL = x$, $0 < x < 1$.

$\triangle ABK \sim \triangle CDM \Rightarrow CM = MD$ и поэтому $CL = ND$.

Пусть S – площадь трапеции, а S_1 – сумма площадей четырех образованных треугольников:

$$S_1 = S_{\triangle AND} + S_{\triangle DMC} + S_{\triangle BCL} + S_{\triangle ABK}.$$

$$S_{\triangle AND} = \frac{1}{2} x(1-a); \quad S_{\triangle DMC} = \frac{1}{2} (1-x)^2;$$

$$S_{\triangle BCL} = \frac{1}{2} x(1-a); \quad S_{\triangle ABK} = \frac{1}{2} a^2.$$

$$S_1 = x(1-a) + \frac{1}{2} (1-2x+x^2) + \frac{1}{2} a^2 =$$

$$= x - ax + \frac{1}{2} - x + \frac{1}{2} x^2 + \frac{1}{2} a^2 =$$

$$= \frac{1}{2} x^2 - ax + \frac{1}{2} a^2 + \frac{1}{2};$$

$$S = 1 - S_1 = 1 - \frac{1}{2} x^2 + ax - \frac{1}{2} a^2 - \frac{1}{2} =$$

$$= -\frac{1}{2}x^2 + ax - \frac{1}{2}a^2 + \frac{1}{2}.$$

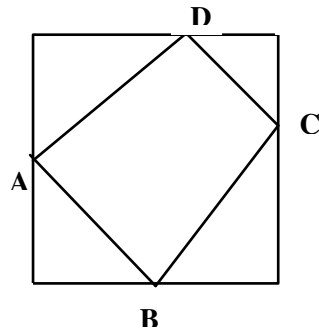


Рисунок 1

Площадь S достигает своего наибольшего значения при

$$x = \frac{-a}{2 \cdot \left(-\frac{1}{2}\right)} = a.$$

$$S_{\max} = -\frac{1}{2}a^2 + a^2 - \frac{1}{2}a^2 + \frac{1}{2} = \frac{1}{2}.$$

Ответ. $\frac{1}{2}$.

Задача 3. В данный конус вписать цилиндр, который имеет наибольшую площадь боковой поверхности.

Решение. На рис. 2 имеем изображение конуса, высота которого H и радиус основания R .

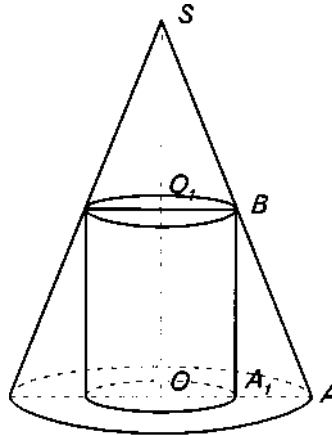


Рисунок 2

В конус вписан цилиндр, высоту которого обозначим H и радиус основания r (изображение дано в предположении, что конус прозрачен для вписанного цилиндра и не прозрачен для себя). Боковая поверхность цилиндра

$$S = 2\pi rh.$$

$\triangle SOA \sim \triangle BA_1A$ (имеют равные соответствующие углы).

$$\text{Тогда } \frac{h}{H} = \frac{R-r}{R} \text{ и } h = \frac{H}{R}(R-r).$$

$$\text{С учетом этого } S = 2\pi \left(\frac{H}{R}\right) r(R-r).$$

$$\text{Отсюда } S = -\frac{2\pi Hr^2}{R} + 2\pi Hr.$$

Имеем квадратичную функцию $S(r)$, в которой $a = -\frac{2\pi H}{R} < 0$, поэтому она приобретает наибольшее

$$r = \frac{-2\pi H}{2\left(-\frac{2\pi H}{R}\right)} = \frac{1}{2}R.$$

значение при

$$h = \frac{H}{R}(R-r) = \frac{H}{R}\left(R - \frac{1}{2}R\right) = \frac{H}{2}.$$

При этом

Следовательно, боковая поверхность вписанного цилиндра в конус с высотой H и радиусом основания R

будет наибольшей, если высота цилиндра $h = \frac{H}{2}$ и радиус основания $r = \frac{R}{2}$. Величина наибольшей боковой

поверхности цилиндра $S = 2\pi rh = \frac{1}{2}\pi RH$.

Разумеется, рассмотренные задачи не охватывают всего спектра таких задач. Мы предлагаем подобрать ещё несколько таких задач, решить их именно методом опорных функций и сохранить в «методической копилке».

Выводы:

1. Построение процесса профессиональной подготовки учителя математики на принципах профессионально-педагогической направленности и личностного подхода в преподавании всех дисциплин ОПОП подтверждает свою эффективность.

2. Решение экстремальных задач с использованием метода опорных функций, иногда является труднонаходимым, зачастую искусственным, но красивым способом для их решения.

3. Рассмотренные в статье задачи возможно использовать в математических элективных курсах для старшеклассников, при подготовке к олимпиадам, в работе математических кружков.

4. В дальнейшем мы планируем рассмотреть некоторые геометрические экстремальные задачи, которое можно решить методом преобразования плоскости, а также методические особенности их использования в профессиональной подготовке будущих учителей математики.

Литература:

1. Абельсон И. Б. Максимум и минимум [Редкое издание] / И. Б. Абельсон; Под ред. проф. Л. А. Люстерник. – Москва; Ленинград: ОНТИ-Глав.ред.научно-популярной и юношеской литературы, 1935. – 108 с.

2. Боровик В.Н. Задачі на максимум і мінімум в геометрії [Текст]: навчально-методичний посібник / В.Н. Боровик, М.Я. Ігнатенко, М.В. Овчинникова. – К.: Пед. преса, 2005. – 376 с.

3. Горлач Б.А., Ермоленко Г.Ю. Использование метода опорных функций для решения задач математики и механики / Б.А. Горлач, Г.Ю. Ермоленко // Вестник Самарского государственного аэрокосмического университета им. академика С.П. Королёва (национального исследовательского университета). – 2004. – №1. – С. 102-106.

4. Овчинникова М.В. Использование неравенства Буняковского для решения экстремальных геометрических задач как объект изучения в личностно-ориентированной подготовке будущих учителей математики / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып.54. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Ч. 1. – С. 156-163.

5. Овчинникова М.В. Использование неравенства Енсена для решения экстремальных геометрических задач как объект изучения в личностно-ориентированной подготовке будущих учителей математики / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып. 55. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Ч.1. – С. 251-258

6. Овчинникова М.В. Методические особенности использования неравенства Коши для решения экстремальных геометрических задач в личностно-ориентированной подготовке будущих учителей математики / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып. 53. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Ч. 2. – С. 126-135.

7. Овчинникова М.В. Методические особенности личностно ориентированной подготовки будущих учителей математики к работе над экстремальными геометрическими задачами (метод оценки) / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып. 49. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Ч. 1. – С. 208-216.

8. Овчинникова М.В. Применение приёма оценки максимума или минимума по свойствам геометрической фигуры в решении экстремальных геометрических задач (из опыта подготовки будущих учителей математики) / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып. 57. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Ч.1. – С. 141-148

9. Овчинникова М.В. Экстремальные геометрические задачи в личностно ориентированной подготовке будущих учителей математики (метод подбора) / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып. 48. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Ч. 1. – С. 186-194.

УДК [37.036:373.3]-053.5

старший преподаватель Плотникова Елена Николаевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РИСОВАНИЯ

Аннотация. В статье даются определения внимания как психического процесса, обозначается его сущность; доказывается значимость внимания для обучения младшего школьника. Автором особо выделяется ряд педагогических условий для развития произвольного внимания учащихся начальной школы на уроках рисования и раскрывается их смысл.

Ключевые слова: внимание, младший школьник, уроки рисования.

Annotation. The article defines attention as the mental process denoted by its essence; the importance of attention to teaching primary school children. The author highlights a number of pedagogical conditions for the development of intentional attention of primary school children in drawing lessons, and explained their meaning.

Keywords: attention, junior schoolchild, drawing lessons.

Введение. В комплексе психологических феноменов внимание занимает особое место. Внимание – важнейшее условие любой качественной деятельности человека. Внимание участвует во всех психических процессах и выступает важнейшим условием их протекания. Внимание направляет младшего школьника на быстрое включение в деятельность, ее понимание и определяет ее результативность. Высокий уровень внимания помогает учащимся воспринимать, понимать, запоминать объяснения педагога. Вниманием обуславливается ход и итог учебной деятельности. К.Д. Ушинский, отмечая роль внимания в психической деятельности, говорил: «...внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира». Если школьник внимателен, то создаются наиболее благоприятные условия для его активной работы его мышления, то есть учебной деятельности.

Формулировка цели статьи. Определить педагогические условия развития внимания обучающихся начальной школы на уроках рисования.

Изложение основного материала статьи. Проблемой развития внимания младших школьников занимались многие ученые-психологи –Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, А.В. Запорожец, Л.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др. Данные их исследований доказывают, что без систематической и целенаправленной работы по развитию внимания учащихся невозможно полноценное обучение вообще и по отдельным предметам в частности.

Н.Ф. Добрынин считает, что внимание – это «направленность и сосредоточенность психической деятельности. Под направленностью понимается избирательный характер этой деятельности и ее сохранение, а под сосредоточением углубление в данную деятельность и отвлечение от остального» [4, с. 518]. По мнению Р.С. Немова, внимание невозможно изучать «в чистом виде», так как оно не существует как отдельное явление, оно неразрывно связано с другими психическими процессами и прямо влияет на их результат [8, с. 219]. П.Я. Гальперин утверждает, внимание «не имеет своего отдельного, специфического продукта в виде образа или понятия», а обнаруживается в сенсорных, мыслительных, мнемических психических процессах, обеспечивая их качество. Вместе с этим во внимании все данные процессы интегрируются. Этим объясняется влияние внимания на развитие личности [3].

По утверждению Л.С. Выготского, «...степень развития внимания может служить критерием интеллекта и одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе». Многие проблемы, возникающие в учении, непосредственно связаны с недостатком развития внимания [2, с. 155].

Во всякой деятельности обычно имеет место произвольное и непроизвольное внимание.

Известно, что у обучающихся младшего школьного возраста доминирует непроизвольный вид внимания, который сосредотачивается прежде всего на объектах, обладающими какими-то яркими особенностями – красочность, подвижность, занимательность. Поэтому ученику, особенно первокласснику, распределить свое внимание достаточно сложно. Если он увлекся какой-нибудь деятельностью, то ему сложно при этом контролировать свое поведение, четко следовать плану. Поэтому работа по развитию произвольного внимания учеников – важнейшая задача педагога начальной школы, и она требует серьезного теоретического изучения и вдумчивого подхода к этому процессу на практике.

Произвольное внимание развивается в том случае, если происходит понимание целей деятельности, которые сначала обозначает сначала учитель, а потом и учащийся. Произвольное внимание формируется параллельно с развитием его основных качеств – сосредоточенностью и устойчивостью. Этот процесс будет более эффективен, если младший школьник включен в творческую деятельность, а учебный материал интересен для него, вызывает сильные эмоции, связан с практическими действиями, считает И.В. Дубровина [5, с. 153]. Важно перевести ученика с позиции пассивного объекта в заинтересованного участника обучения. Необходимо, чтобы младший школьник умел самостоятельно ставить цель и контролировать свои действия для ее достижения. Это и означает развитие произвольного внимания, обеспечивающего результативность обучения.

Высокий уровень произвольного внимания необходим для успешного овладения всеми учебными дисциплинами. Однако процесс изобразительной деятельности требует от учащихся младших классов особо развитого произвольного внимания. Педагогу начальной школы следует помнить, что эффективность работы в этом направлении зависит от многих факторов и условий.

Рисование как вид человеческой деятельности представляет собой сложный процесс познания, изучения, созидания. Для того, чтобы рисовать свободно, создавать собственные творческие композиции, необходимо качественно воспринимать, осмысленно наблюдать, внимательно изучать окружающую действительность, сравнивать, делать выводы. Следовательно, изобразительная деятельность является с одной стороны эффективным средством развития внимания, а с другой – внимание может считаться необходимым условием грамотного рисования. Прежде чем изображать, учащиеся должны внимательно рассмотреть, изучить,

сравнить, а кроме того, удерживать свое внимание весь период рисования. Значение внимания на уроках рисования отмечали Г.Г. Виноградова, В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Н.Н. Ростовцев, Н.М. Сокольникова. Учитель изобразительного искусства должен привить ученикам не только художественно-технические умения и навыки, но и добиваться того, чтобы в ученических работах присутствовали сознательность и творческое начало. Все это предъявляет высокие требования к методике проведения уроков рисования.

Процесс развития произвольного внимания на уроках рисования будет достаточно эффективным, если педагог будет придерживаться ряда условий.

1. С первых уроков изобразительной деятельности следует добиваться активности всех учеников, приучая их работать внимательно. Практика показывает, словесные требования учителя быть внимательными, работать не отвлекаясь, выполняются учащимися далеко не всегда. Если ученики не пассивны, а увлечены освоением учебного материала (активно наблюдают, сравнивают, размышляют, делают выводы), то необходимости специально заботиться об их внимании не возникает.

Педагогу следует обращать внимание учащихся на разнообразие и изменчивость явлений природы, предметов окружающего мира, произведений искусства. Нужно учить младших школьников наблюдать, рассматривать целенаправленно, то есть воспитывать умение не только смотреть, но и видеть (а это считается наиболее сложной задачей), отмечает Г.Г. Виноградова [1, с. 39]. Учителю важно обеспечивать активность всего класса на уроке, при этом побуждать каждого ученика работать сознательно, внимательно, не отвлекаясь, вызывать стремление обязательно выполнить задуманное. Каждый ученик должен работать осознанно, понимая цель и смысл данного урока, предъявляемые учителем требования. Во время выполнения изобразительной композиции учащиеся должны четко разграничивать этапы собственной работы, знать, почему именно в таком порядке нужно выполнять рисунок, осознанно применять законы и правила изобразительной грамоты.

Выводы, обобщения, сама изобразительная деятельность должны осуществляться на основе хорошо усвоенных учащимися фактов. Процесс развития внимания будет еще более эффективным, если учитель будет осуществлять интеграцию уроков рисования с другими общеобразовательными предметами – природоведением, литературой, музыкой, технологией. При таком комплексном воздействии младшие школьники будут работать внимательнее, у них увеличатся знания, представления, опыт; необходимый учебный материал будет усваиваться прочно, что обязательно отразится на качестве рисунка. Учащийся должен поверить в свои силы, в то, что он может самостоятельно выполнить задание. Особую роль играет требовательность учителя к законченным рисункам. Коллективный анализ детских работ, их обсуждение и сравнение учат детей замечать достоинства и недостатки композиций, понимать друг друга, работать внимательно.

2. Развитию внимания способствует методически грамотная организация урока. Четкая структура урока, его динамика и ритм, выразительность речи учителя, разнообразие методических приемов и видов детской деятельности способствуют развитию внимательности учащихся. Учителю важно выбрать оптимальный темп организации урока. Он должен быть не быстрый и торопливый (это может привести к непониманию и ошибкам), но и не замедленный и вялый (это может повлечь отвлечение внимания). Поскольку дети быстро утомляются от однообразной работы, педагогу необходимо разнообразить работу учащихся на уроке, используя комплекс методов и приемов обучения – объяснения, рассказы, беседы, рассматривания, сравнения, созерцания, демонстрации, творческие задания и др. Однако, слишком частая или нелогичная смена деятельности не будет способствовать концентрации внимания. Значительный успех в развитии произвольного внимания достигается при внедрении в урок рисования проблемных методов обучения, считает Н.М. Сокольникова [10, с. 11]. Это могут быть задания типа «Какие звуки и запахи ты ощущаешь в картине?», «Для чего нужны правила перспективы», «Как изобразить далекое и близкое?», «Чудеса чародея цвета». Проблемные задания должны быть сформулированы таким образом, чтобы ученикам было необходимо внимательно рассматривать, думать, искать ответы («На что похож этот предмет?», «Какой похожий предмет мы уже рисовали?», «Откуда народный художник берет свои узоры?», «Как передать пространство в пейзаже?» «Каким образом выделить главного героя?» и т. д.).

На уроках рисования могут быть использованы дидактические игры и упражнения («Найди ошибку», «Различия и сходства», «Лабиринт», «Предмет и его тень», «Что изменилось?»). По словам Б.М. Неменского, такие упражнения благотворно влияют на общее развитие детей, заставляют учащихся быть более наблюдательными, развивают зрительную память, организуют внимание. Вопросы и задания должны быть поставлены таким образом, чтобы учащимся поневоле приходилось активизировать свое внимание, самостоятельно делать «открытия» [7].

3. Формировать внимание учеников следует таким изложением материала, которое учитывает их возрастные и индивидуальные особенности. Изобразительные задачи должны быть понятны и доступны для учащихся начальной школы, но при этом не слишком легкими или примитивными. Если задания слишком сложны, то младшие школьники быстро утомляются, теряют интерес, отвлекаются. Если работа очень проста, она также перестает интересовать, и внимание рассеивается. Активное внимание непосредственно связано с интересом к теме и содержанию урока. Сделать урок рисования действительно интересным – серьезная задача для педагога. На каждом уроке изобразительного искусства следует стимулировать интерес детей к изобразительному искусству и к собственной изобразительной деятельности, учитывая особенности их эмоционального развития. Это выражается прежде всего в темах для рисования («Портрет мамы», «Зимние забавы», «Мир вокруг тебя», «Любимая сказка»). Речь учителя должна быть яркой, образной, выразительной. Педагогу важно уметь адаптировать научную искусствоведческую информацию, создавая интересные и познавательные для учащихся сказки, рассказы, истории – об искусстве вообще, об отдельных жанрах, произведениях, художниках («Сказка о художнике, который любил море», «Легенда о братьях-скульпторах», «Художник-сказочник», «Мастера и предметы», «О Художнике и Красоте», «Путешествие в картину»). Тогда педагог становится транслятором эстетической информации, он побуждает младших школьников к ее осмыслению и обсуждению, активному диалогу в различных его формах (с педагогом, с другими детьми, с произведениями искусства). Сочетание эмоциональности и научности создает у обучающихся установку на внимательность.

Для лучшего усвоения программного материала и повышения интереса к предмету большую помощь оказывает наглядность преподавания – картины, фотографии, модели, схемы, а также педагогический рисунок. Учащиеся более внимательны и сознательнее усваивают способы изображения именно в том случае,

если перед ними «проходит» живой, конкретный рисунок. Эффективным будет использование на уроке рисования специального оборудования, технических средств обучения – учебных и научно-популярных фильмов, слайдов, презентаций («Народная игрушка», «В мастерской скульптора», «Художники-иллюстраторы», «Третьяковская галерея», «Как передать объем предмета»).

Причем важна не просто демонстрация различных видов наглядности, а активизация внимания, памяти, мышления школьников, для того, чтобы они могли понять законы и правила рисования (композиции, перспективы, светотени, цветоведения, пропорций) и могли их осознанно применять в изобразительной деятельности. Эмоционально воздействуя на ученика, эти средства активизируют интерес и организуют произвольное внимание учащихся на уроке.

Однако, педагогу следует иметь в виду, что каждый урок не может быть игровым и занимательным. Ведь таким образом у учащихся может формироваться избирательное, «избалованное» внимание – привычка заострять свое внимание лишь на том, что сейчас интересно. Кроме того, далеко не весь учебный материал может непосредственно заинтересовать учеников. Младшие школьники должны приучаться к тому, что нужно быть внимательными в процессе всего обучения. Настоящий, глубокий и устойчивый интерес обуславливается не только внешней занимательностью урока, а зависит от осознания того, что их знания, умения и навыки имеют большое познавательное и практическое значение. Педагог специально акцентирует эту мысль: «Это важно для дальнейшей жизни», «Каждый образованный человек это знает» и т.п.

4. Учителю начальных классов нужно знать индивидуальные особенности внимания и уровни его развития у младших школьников. В силу специфики своей деятельности педагог может каждый день, на любом уроке, в ходе различных мероприятий вести наблюдение за поведением и учебой учащихся. Таким образом он получает представление об уровнях развития внимания, выявить причины неразвитости, построить свою работу по его становлению и развитию, наметив пути устранения определенных недостатков. Параллельно с методами наблюдения учитель может использовать и другие приемы диагностики внимания своих учеников. Данные приемы, как правило, основаны на учебном материале и приближены к реальным школьным занятиям. Их применение дает возможность проследить динамику в развитии процессов внимания. И кроме того, эти диагностические методики при условии систематического использования выступают как эффективные способы тренировки внимания («Узнай картину по колориту», «Найди ошибки и неточности в описании», «Кто больше увидит», «Что изменилось»).

Следует отметить, что учителю начальных классов не стоит абсолютизировать специально созданную благоприятную обстановку (без шума, помех, естественных раздражителей) на уроках рисования. В этом случае может сформироваться изнеженное и избалованное внимание, и младший школьник (а потом и взрослый человек) не сможет сосредоточенно и продуктивно работать в других условиях. Поэтому необходимо тренировать и воспитывать внимание учащихся, приучая их работать в любых условиях (например, рисование на пленэре).

На этой основе происходит постепенный переход от преобладающего на начальных этапах обучения непровольного и неустойчивого внимания к укреплению и развитию произвольного, сосредоточенного и устойчивого внимания. При этом умение управлять своим вниманием нарастает с каждым годом.

Выводы. Таким образом, уроки рисования в начальной школе, и связанные с ним целенаправленное изучение природы, общение с искусством, постоянный анализ и синтез особенностей изображаемых объектов, служат той необходимой базой, на основе которой развивается внимание младшего школьника, необходимое для всего процесса обучения и для дальнейшей жизни.

Литература:

1. Виноградова, Г.Г. Уроки рисования с натуры Г.Г. Виноградова. – Москва: Просвещение 1980 – 144 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский – Москва: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с. С. 155.
3. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии Учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – Москва: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.
4. Добрынин, Н.Ф. О теории и воспитании внимания /Н.Ф. Добрынин // Психология внимания : хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – Москва: ЧеРо, 2001. – 850 с.
5. Дубровина, И.В. Психология / И.В. Дубровина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.
6. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб: Питер, 2006. – 320 с.
7. Неменский, Б.М. Мудрость красоты. о проблемах эстетического воспитания: книга для учителя / Б.М. Неменский. – Москва: Просвещение, 1987. – 253 с.
8. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
9. Ростовцев, Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н.Н. Ростовцев. – Москва: Агар, 2000. – 251 с.
10. Сокольникова, Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства / Н.М. Сокольникова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2012. – 256 с.

УДК 371.13:373.3

ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования Пожидаева Татьяна Викторовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОФИЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования – формирование профессионально-профильной компетенции (способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты будущих педагогов начального образования). Автор выделяет компоненты профессионально-профильной компетенции: содержательный, технологический и личностный компоненты. На основании выделенных компонентов разработана содержательная карта профессионально-профильной компетенции будущих педагогов. В статье проанализированы основные пути, формы и технологии формирования профессионально-профильной компетенции.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; компетентность; профессионально-профильная компетенция; будущие учителя начальных классов; индивидуальный образовательный маршрут.

Annotation. The article considers the actual problem of professional training of future teachers of primary education – the formation of specialized professional competency (the ability to design individual educational routes of future teachers of primary education). Based on monitoring the views of students, teachers and employers, there has been proposed professional specialized competence that includes content, technology and personal components. On the basis of the identified components there has been developed the content map of future teachers' specialized professional competency. The article analyzes the main ways, forms and technologies of forming specialized professional competency.

Keywords: professional training; competency; specialized professional competency; future primary school teachers; individual educational route.

Введение. Система профессионального образования призвана обеспечить постепенное развитие личности обучающегося как субъекта целеполагания собственной деятельности, ориентированного на образование ФГОС ВО направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [13], содержание Профессионального стандарта педагога [8] и на требования работодателей. Реализация данных документов актуализировала ряд проблем, связанных с измерением новых образовательных результатов, заданных в форме компетенций. Анализ динамики развития современного профессионального образования показывает, что его целью является не формирование и воспитание, а поиск, поддержка, развитие личности, его механизмов самореализации, саморегуляции, адаптации, саморазвития, самовоспитания. Изменение современной образовательной парадигмы приводит к изменениям в подходах профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования, в частности требует пересмотра приоритетов, лежащих в основе содержания преподавания теоретических и практических учебных дисциплин. Как отмечает Н.А. Глузман, доминирующей на современном этапе и в прогнозируемом будущем развитии высшей профессиональной школы является парадигма личностно-ориентированного образования, концепции и модели ее реализации через компетентностный подход [4, с. 74]. В связи с чем, компетентностный подход выступает основополагающим в процессе профессиональной подготовки обучающихся. Компетентностный подход нашел отражение в работах отечественных и зарубежных авторов В.А. Болотова, Н.А. Глузман, И.А. Зимней, А. Эллис, Д. Фоутс, Ю. Коллер. Изучение понятий «компетенция» и «компетентность» представлено в трудах В.И. Байденко, Н.Б. Иванцовой, Т.Б. Михеева, Н.Г. Ничкало, С.Д. Рулишина, Г.Л. Рурика, Л.А. Сивицкой, Л.Г. Смышляевой, А.В. Смышляева, Ю.Г. Татура, И.А. Фоменко.

Формулировка цели статьи. Актуальность проблемы исследования выдвигает следующую цель: изучить процесс формирования профессионально-профильной компетенции в рамках профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Изложение основного материала статьи. В педагогической науке широко используют два понятия: компетентность и компетенция, хотя до сих пор не существует единого подхода к определению содержания данных терминов. Понятие «компетентность» определяют, как производное от «компетенции», поскольку оно указывает на субъект как носителя компетенции. Компетентность, в отличие от компетенции, предполагает не только наличие соответствующих знаний и навыков, но и способность их творческого использования. По определению С.Д. Рудишина, компетенция – это процедурное умение (как делать?), а не знания (что делать?), ядром компетенции выступает совокупность способов деятельности. Компетентность, по мнению исследователя, – это совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в конкретной предметной области; личная способность специалиста выполнять определенный класс профессиональных задач [9, с. 71]. По мнению А.В. Хуторского, компетенция – это совокупность личностных качеств человека (знаний, умений, навыков, способов деятельности), связанных с соответствующим кругом предметов и процессов, необходимых для продуктивного действия, а компетентность – это владение человеком соответствующей компетенцией, содержащий личностное отношение к предмету деятельности [15, с. 58-64].

Соглашаясь с мнением Ю.Г. Татура, под компетенцией будем понимать «интегративное свойство личности, характеризующее его стремление и способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной деятельности в определенной области» [14].

В отличие от компетенции, понятие «компетентность» более широкое. Н.Б. Иванцова определяет термин «компетентность» как «уровень осведомленности специалиста в своей профессиональной деятельности, результат профессионального опыта» [14, с. 17]. Согласно Т.Б. Михеевой, компетентность – это «способность к осуществлению практических деятельностей, требующая наличия понятийной системы и, следовательно, понимания соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи» [7, с. 112].

Н.Г. Ничкало отмечает, что компетентность охватывает не только профессиональные знания, навыки и опыт в специальности, но и отношение к делу, положительные склонности, стремления и интересы, способность эффективно использовать знания, умения и личностные качества для создания необходимого результата в условиях конкретной рабочей ситуации на конкретном рабочем месте [5, с. 96].

Таким образом, компетентность является фундаментом профессионального мастерства, которая формируется в процессе конкретной деятельности. Компетентность – это также способность субъекта принимать конкретные решения в определенной области деятельности и нести ответственность за их последствия. Главным показателем уровня квалификации любого современного специалиста, в том числе учителя начальных классов, является его профессиональная компетентность. Существуют различные подходы к определению сущности и структуры профессиональной компетентности.

Как отмечает Н.Г. Ничкало, приоритетной задачей профессионального обучения на современном этапе является подготовка «квалифицированных, конкурентно-способных кадров с высоким уровнем профессиональных знаний, умений, навыков и мобильности, которые соответствуют требованиям научно-технического прогресса и рыночным отношениям в экономике, воспитание социально активных членов общества, формирование у них научного мировоззрения, творческого мышления, лучших человеческих качеств, национального сознания» [5, с. 11].

Профессиональную компетентность определяют, как профессиональную подготовку (теоретическую и практическую) и способность специалиста выполнять определенные задачи и обязанности, как критерий соответствия специалиста требованиям профессиональной деятельности, а также как самый высокий уровень профессионального мастерства, предоставляющая возможности достигать высоких результатов в определенной профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность учителя, по определению Г.Л. Рурика, – это интегративное личностное образование на основе теоретических знаний, практических умений, личностных качеств и опыта, обуславливающие готовность учителя к выполнению педагогической деятельности и обеспечивают высокий уровень ее самоорганизации [14, с. 348].

Профессиональная подготовка будущих педагогов является направленной, организованной, планомерной, содержательной и динамической системой деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса в высшем педагогическом заведении, цель которой – формирование у будущих педагогов всех видов компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности [3, с. 67].

В структуре профессиональной компетенции обучающегося выделяют аналитический, проектировочный, информационный, организаторский и коммуникативный компоненты.

Н.Б. Иванцова определяет следующие компоненты профессиональной компетенции будущего учителя: знания (логическая построенная система знаний о внутреннем и окружающем мире человека, зафиксированная в его сознании), умения (психические образования, заключающиеся в усвоении человеком навыков и способов деятельности), навыки (действия, сформированные в процессе многократного повторения и доведены до автоматизма), профессиональная позиция (совокупность сложившихся ориентаций и установок, оценок и отношений окружающего и личного опыта), перспектив и реальности, а также требований, определяющих характер поведения, действий [14, с. 20-21].

По мнению С.И. Якименко и П.В. Якименко, структура профессиональной компетенции педагога включает следующие компоненты: содержательный (знание теоретических и методологических основ предметной области образования, психолого-педагогических основ современного образования и требований, предъявляемых к современному учителю), технологический (методические, проектировочные, коммуникативные, конструктивные, креативные, оценочные, информационные умения), личный (ценностное отношение к профессии, событиям и людям, готовность к проявлению личной инициативы и дальнейшего профессионального роста) [14, с. 29].

Компетентность как составляющая профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы заключается в формировании профессиональных теоретических и практических навыков и умений, мотивов деятельности, личностных качеств, наличия опыта профессиональной деятельности, умений творчески мыслить, в развитии творческого потенциала, ценностных ориентаций, которые позволяют самостоятельно и эффективно реализовывать цели педагогического процесса.

Формирование профессиональной компетенции будущего педагога начального образования осуществляется через содержание образования и представляет собой процесс овладения устойчивыми, интегрированными, системными знаниями по педагогике, психологии, методикам обучения, умениями применять их в новых нестандартных ситуациях, предполагает развитие личностных качеств и свойств и обеспечивает способность личности к продуктивной профессиональной деятельности.

Согласно ФГОС ВО направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [13], в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. ФГОС ВО и ООП ВО предполагает и формирование профессионально-профильных компетенций.

Профессионально-профильные компетенции разных профилей по направлению подготовки «Педагогическое образование» отличаются друг от друга, т.к. существуют различия в профессиональной деятельности учителей. Профессионально-профильные компетенции будущего педагога начального образования имеют свои специфические особенности, которые в базовой части стандарта не отражены. Таким образом, конкретизация требований к освоению студентами ООП вуза должна осуществляться путем уточнения списка компетенций, представленных в ФГОС ВО, и расширения его за счет включения профессионально-профильных компетенций с учетом специфики профиля подготовки. Поэтому будем рассматривать понятие «профессионально-профильная компетенция будущего педагога начального образования» (ППК), как интегративное свойство личности обучающегося, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал для успешной деятельности в качестве учителя начальных классов.

В контексте современных требований к уровню педагогической подготовки будущих педагогов начального образования актуален вопрос о процессе формирования профессионально-профильных компетенций обучающихся и управлении этим процессом в рамках реализации ОПОП.

В результате мониторинга актуальности проектирования индивидуальных образовательных маршрутов профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования среди обучающихся, работодателей, профессорско-преподавательского состава приходим к выводу, что в качестве

профессионально-профильной компетенции необходимо выделить компетенцию – способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты будущих педагогов начального образования.

Для успешного формирования у обучающихся направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, профиля подготовки «Начальное образование» необходима разработка содержательной карты профессионально-профильной компетенции будущих педагогов начального образования, состоящей из содержательного, технологического и личного компонента, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1

Содержательная карта профессионально-профильной компетенции будущих педагогов начального образования

ППК-1. Способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты будущих педагогов начального образования	
Компонент компетенции	Характеристика компонента компетенции обучающегося
Содержательный компонент	Знает: – сущность понятия «индивидуальный образовательный маршрут», структуру индивидуальных образовательных маршрутов; – теоретические и методологические основы предметной области образования, психолого-педагогические основы современного образования и требования, предъявляемые к современному педагогу начального образования; – уровень повышения профессиональной категории, основы профессионального и личностного становления в процессе профессиональной подготовки.
Технологический компонент	Умеет: – ставить задачи самообразования и осуществлять их в соответствии с собственным проектированием образовательного маршрута профессиональной подготовки; – проектировать индивидуальные образовательные маршруты младших школьников.
Личный компонент	Владеет: – мотивацией к самообразованию, проектированию образовательных маршрутов профессиональной карьеры; – ценностным отношением к профессии, событиям и людям, готовностью к проявлению личной инициативы.

Стоит отметить, что мониторинг уровня сформированности данной компетенции должен проводиться в рамках профессиональной подготовки обучающихся в высшем учебном заведении на протяжении всего периода обучения. Для успешного контроля за уровнем сформированности компетенции необходима разработка фондов оценочных средств по дисциплинам ОПОП. Таким образом, предлагаем осуществить проектирование фонда оценочных средств, предназначенного для оценивания всех компонентов профессионально-профильной компетенции обучающихся в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Отметим, что при формировании фонда оценочных средств уровня сформированности профессионально-профильной компетенции должно быть обеспечено его соответствие: ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование; учебному плану профиля подготовки «Начальное образование»; рабочей программе учебной дисциплины/профессионального модуля.

Результаты, полученные в ходе диагностики профессионально-профильных компетенций студентов являются информационной основой принятия коррекционных и управленческих решений, направленных на совершенствование методического обеспечения мониторинга, на оптимизацию процесса профессиональной подготовки обучающихся, повышение уровня профессионально-профильных компетенций.

Профессионально-профильная компетенция может быть сформирована в процессе изучения учебных дисциплин базовой части: «Педагогика», «Психология», «Профессиональная этика»; вариативной части: «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования», «История педагогики и образования», «Основы педагогического мастерства», «Введение в педагогическую деятельность», «Теория обучения и воспитания детей младшего школьного возраста», «Современные педагогические технологии в начальной школе», «Педагогическая поддержка младшего школьника» и при прохождении практик: «Учебная практика: ознакомительная», «Учебная практика: организация образовательной деятельности», «Производственная практика: летняя педагогическая», «Производственная практика: педагогическая», «Преддипломная практика».

Основные пути, методы и технологии формирования компетенции ППК-1: лекционные и семинарские занятия; дискуссии, ролевые игры, беседы, коллоквиумы, тренинги; выполнение письменных работ (доклады, сообщения, эссе); решение профессиональных задач; метод проектов (исследовательские, информационные, межпредметные, личностные, групповые и др.), представление результатов; учебно-исследовательские и научно-исследовательские работы; система заданий, выполняемых на учебных и производственных практиках; выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ.

Календарный график и возможные траектории формирования компетенции ППК-1:

В формировании компетенции ППК-1 «Способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты будущих педагогов начального образования» можно выделить 3 этапа.

Первым этапом (1-3 семестр) формирования является изучение дисциплин «Педагогика», «Психология», «Введение в педагогическую деятельность», «История педагогики и образования», в результате которого обеспечивается:

- знание основных характеристик индивидуальных образовательных маршрутов и их видов, теоретических и психолого-педагогических основ организации учебно-воспитательного процесса;
- умение самостоятельно изучать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу в соответствии с поставленными задачами в процессе профессиональной подготовки;

– владение мотивацией к самообразованию, повышению уровня знаний, умений, навыков и профессиональной компетентности в процессе профессиональной подготовки.

Вторым этапом (4-5 семестр) формирования является изучение дисциплины «Теория обучения и воспитания детей младшего школьного возраста», прохождения практик: учебная практика (ознакомительная и организация образовательной деятельности), выполнение курсовой работы, в результате чего обеспечивается:

– знание сущности понятия «индивидуальный образовательный маршрут», структуры индивидуальных образовательных маршрутов; теоретических и методологических основ предметной области образования, психолого-педагогических основ современного образования и требований, предъявляемых к современному педагогу начального образования;

– умение ставить задачи самообразования и осуществлять их в соответствии с заданным проектом образовательного маршрута в процессе профессиональной подготовки;

– владение способностью проектировать дальнейшие образовательные маршруты, определять личностные способности и возможности в процессе профессиональной подготовки.

На третьем этапе (6-8 семестр) в ходе изучения дисциплин «Профессиональная этика», «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования», «Основы педагогического мастерства», «Современные педагогические технологии в начальной школе», «Педагогическая поддержка детей младшего школьного возраста», прохождения производственной и преддипломной практики и выполнения выпускной квалификационной работы, актуализируются и совершенствуются знания, умения и навыки, сформированные на втором этапе, и достигаются:

– знание сущности понятия «индивидуальный образовательный маршрут», структуры индивидуальных образовательных маршрутов; теоретических и методологических основ предметной области образования, психолого-педагогических основ современного образования и требований, предъявляемых к современному педагогу начального образования; уровней повышения профессиональной категории, основ профессионального и личностного становления в процессе профессиональной подготовки;

– умение ставить задачи самообразования и осуществлять их в соответствии с собственным проектированием образовательного маршрута и профессиональной карьерой, проектировать индивидуальные образовательные маршруты младших школьников;

– владение мотивацией к самообразованию, проектированию образовательных маршрутов профессиональной карьеры, ценностными отношениями к профессии, событиям и людям, готовностью к проявлению личной инициативы.

Таким образом, по завершении указанных этапов у обучающихся должен быть сформирован продвинутый уровень компетенции ППК-1 «Способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты будущих педагогов начального образования».

Формы текущего контроля успеваемости, промежуточных и итоговых аттестаций и необходимые оценочные средства для проверки сформированности компетенции ППК-1 «Способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты будущих педагогов начального образования» представлены следующим образом: устный опрос, тестирование, собеседование, написание научной статьи, выступление с докладом/сообщением на конференции, контрольные работы, выступления на семинарских занятиях, наблюдение и анализ учебно-воспитательной деятельности обучающегося во время прохождения учебной и производственной практик, проведение уроков и внеклассных мероприятий в начальной школе, составление портфолио, зачет, экзамен.

Данный фонд оценочных средств позволяет непрерывно отслеживать динамику формирования профессионально-профильных компетенций обучающихся, своевременно выявлять отклонения от заданных требований стандарта, что в дальнейшем позволит выработать коррекционные меры и принять управленческие решения.

Выводы. В современной практике профессиональной подготовки по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, должна проводиться целенаправленная работа по формированию общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, в том числе профессионально-профильной компетенции будущих педагогов начального образования – способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты будущих педагогов начального образования.

Литература:

1. Адольф В. А., Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т. – 2005. – 214 с.

2. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода [Competence: the development of competence-based approach] / В.И. Байденко // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – С. 25–30.

3. Васильева М.П. Культурологічний підхід до процесу професійної підготовки майбутнього педагога / М.П. Васильєва // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. Вип. 47. – Запоріжжя. – 2007. – С. 67.

4. Глузман Н.А. Система формирования методико-математической компетентности будущих учителей начальных классов / Н.А. Глузман // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 3 (104). – С. 73-80.

5. Государственные стандарты профессионального образования: теория и методика: монография / под ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницкий: ТУП, 2002. – 396 с.

6. Дедюхина А.А. Педагогические условия формирования информационной компетентности будущих учителей начальных классов / А.А. Дедюхина // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. – С. 280–284.

7. Михеева Т.Б. «Компетенция» и «Компетентность»: к вопросу использования понятий в современном российском образовании / Т.Б. Михеева // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 5. – С. 110–114.

8. Профессиональный стандарт педагога, утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н. – Режим доступа: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/>

9. Рудишин С.Д. Системний підхід до вищої освіти в Україні: освіченість, компетентність, національні цінності / С. Д. Рудишин // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України. 2013. – № 3 (80). – С. 69–75.

10. Садовая В.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы в информационно-образовательной среде / В.В. Садовая // КПЖ. 2013. – №2 (97). – С.27–32.

11. Сивицкая Л.А., Смышляева Г.Г., Смышляев А.В. Реализация компетентного подхода в высшей школе: дефициты методической готовности преподавателей / Л.А. Сивицкая, Г.Г. Смышляева, А.В. Смышляев // Вестник ТГПУ. – 2010. – №12. – С. 52–55.

12. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: монография / Т.М. Сорокина. – Н. Новгород: НГПУ, 2002. – 168 с.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 года № 1426. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>

14. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: науковий посібник / під заг. ред. проф. С.І. Якименко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 464 с.

15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

Педагогіка

УДК: 378.14.015.62

кандидат педагогических наук Раскалинос Валерия Николаевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ» К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ

Аннотация. Статья посвящена характеристике особенностей подготовки студентов направления «Образование и педагогические науки» к психолого-педагогическому сопровождению в условиях высшего образования. Для определения специфических характеристик данного процесса была проанализирована тематика и результаты диссертационных исследований по указанной проблематике. Описаны требования ФГОС ВО к результатам подготовки выпускников, освоивших соответствующую программу, по критерию психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: компетенция, сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article is devoted to the characteristic features of students' training in «Education and pedagogical sciences» to psychological and pedagogical support in higher education. In order to determine the specific characteristics of this process, the subjects and the results of dissertations on these issues were analyzed. The article describes requirements of the FSES HE to the results of training of graduates who have mastered the appropriate program according to the criterion of psychological and pedagogical support.

Keywords: competence, support, psychological and pedagogical support.

Введение. Современный этап изменений высшего образования характеризуется направленностью на преодоление несоответствия подготовленности студентов социальному запросу и потребностям личности. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса выступает в данном случае эффективным инструментом развития и саморазвития всех его участников, способствуя их самосовершенствованию. При его реализации в образовательных организациях основная мысль, определяющая деятельность специалистов, заключается в смещении акцентов с целенаправленного внешнего личностного развития обучающихся на согласованное взаимодействие всех субъектов, направленного на достижение единой цели. Результативное осуществление комплексного, системного психолого-педагогического сопровождения, направленного на создание максимально благоприятных условий реализации образовательного процесса, требует содержательного наполнения подготовки обучающихся в условиях высшего образования.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является описание особенностей подготовки студентов направления «Образование и педагогические науки» к психолого-педагогическому сопровождению.

Изложение основного материала статьи. Для определения степени изученности исследуемой проблемы были выбраны два основных направления:

– диссертационные работы, характеризующие современную систему организации психолого-педагогического сопровождения и подготовки к нему;

– анализ ФГОС ВО, позволяющий определить основные требования к результатам профессиональной подготовки будущих специалистов к психолого-педагогическому сопровождению.

Проблематика организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения отражена в научных трудах значительного количества авторов. Специфические особенности и теоретические положения его организации, практические рекомендации по реализации данного процесса неоднократно анализировались в различных работах, как исследователей-теоретиков, так и специалистов-практиков. Остановимся на новых психолого-педагогических исследованиях – диссертационных работах ученых последних пятнадцати лет.

В значительном массиве работ особый интерес приставляют диссертации, где в той или иной степени отражена проблема психолого-педагогического сопровождения и подготовки к нему. Среди них: формирование профессиональных компетенций в ходе психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» (А.С. Скороход), психолого-педагогическое

сопровождение студентов колледжа как условие повышения эффективности их учебно-профессиональной деятельности (И.В. Власкина), психолого-педагогическое сопровождение деятельности педагога дополнительного образования (Т.С. Белякова), психолого-педагогическое сопровождение планирования профессиональной карьеры студентов как условие их социальной адаптации (А.В. Шамсутдинова).

Проведенный анализ диссертационных работ, близких к предмету данного исследования, позволил систематизировать результаты научных разработок и определить, следующие основные аспекты из учения проблемы – психолого-педагогическое сопровождение:

- профессиональной подготовки к конкретному направлению профессиональной деятельности (Т.С. Белякова, Е.С. Бугакова, И.В. Власина, Д.С. Занин, Д.А. Зубков, Д.И. Иванов, А.Н. Молостов, П.С. Осипов, С.В. Оспенников, А.С. Скороход, А.В. Шамсутдинова);

- на этапе адаптации (Е.А. Бауэр, Н.А. Зарембо);

- развития на различных возрастных этапах (М.А.М. Ал-Арджа, М.М. Аكوпова, А.П. Афанасьева, Д.С. Демина, М.В. Кузнецова, Ю.А. Лаптева, А.В. Малышев, О.В. Югова);

- в период кризисных этапов жизнедеятельности (А.Г. Грецов, Е.Е. Игнатова, А.А. Евладова, Е.С. Фоминых).

Но, несмотря на значительное количество работ в рамках указанной проблематики, недостаточно обоснована системность подготовки обучающихся к осуществлению психолого-педагогического сопровождения.

На уровне нормативной регламентации требования к данному аспекту подготовки обучающихся отражены во ФГОС ВО укрупненной группы 44.00.00 «Образование и педагогические науки», которая сегодня представлена следующими направлениями подготовки:

- программы бакалавриата: 44.03.01 – Педагогическое образование, 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование, 44.03.04 – Профессиональное обучение (по отраслям), 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки);

- программы магистратуры: 44.04.01 – Педагогическое образование, 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование, 44.04.03 – Специальное (дефектологическое) образование, 44.04.04 – Профессиональное обучение (по отраслям).

ФГОС ВО содержит конкретные требования к результатам профессионального образования, что диктует значимость формирования конкретных компетенций будущих специалистов, позволяющих результативно осуществлять профессиональную деятельность.

Так, ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование и 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование определяют «психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» как отдельные виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники [2, 6]. При совпадении их формулировок во ФГОС ВО программы магистратуры характеристика первого вида сопровождения дополнена следующим образом: «в том числе психолого-педагогическая помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации» [6].

При кажущейся практически полной идентичности определений видов профессиональной деятельности, по мнению разработчиков стандарта, предполагаются несколько различающиеся компетенции. Так, по итогам подготовки по программе бакалавриата выпускнику следует продемонстрировать сформированные способности: к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПК-24), к построению развивающих учебных ситуаций, благоприятных для развития личности и способностей ребенка (ПК-27), к формированию психологической готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности (ПК-28), к проведению консультаций, профессиональных собеседований, тренингов для активизации профессионального самоопределения обучающихся (ПК-31); к контролю собственного эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, с ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-35), к сбору и подготовке документации о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательной организации (ПК-38) [2].

По итогам освоения программы магистратуры от выпускника ожидается демонстрация сформированных способностей к: проектировке профилактических и коррекционно-развивающих программ (ПК-2), в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ПК-14), оказанию психологического содействия оптимизации образовательной деятельности (ПК-8), в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-20), выстраиванию системы дополнительного образования в той или иной конкретной организации как благоприятной среды для развития личности, способностей, интересов и склонностей каждого обучающегося (ПК-11), использованию инновационных обучающих технологий с учетом типа нарушенного развития обучающегося и задач каждого возрастного этапа (ПК-17) [6]. При сопоставлении компетенций, отражающих содержание видов профессиональной деятельности к которым готовятся выпускники обнаружены и существенные совпадения (Таблица 1).

Соотнесение компетенций, предусмотренных как результаты обучения ФГОС ВО направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»

Виды деятельности, согласно ФГОС ВО	Программа бакалавриата	Программа магистратуры
психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения*	ПК-21, ПК-22, ПК-23, ПК-25, ПК-26, ПК-29, ПК-30	ПК-3, ПК-7, ПК-1, ПК-6, ПК-9, ПК-4, ПК-12, ПК-10, ПК-5
психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	ПК-32, ПК-33, ПК-34, ПК-36, ПК-37	ПК-15, ПК-19, ПК-13, ПК-9, ПК-18, ПК-21, ПК-16

*для программы магистратуры учитывать формулировку «..., в том числе психолого-педагогическая помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации» [6]

Сопоставление указанных компетенций и направлений реализации психолого-педагогического сопровождения позволяет констатировать подготовленность обучающихся к каждому из них (таблица 2).

Таблица 2

Соответствие компетенций, предусмотренных ФГОС ВО, и направлений психолого-педагогического сопровождения

Направления психолого-педагогического сопровождения	Виды деятельности, согласно ФГОС ВО			
	Программа бакалавриата	Программа магистратуры	Программа бакалавриата	Программа магистратуры
	психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения		психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	
Диагностическое	ПК-22, ПК-23	ПК-1, ПК-7	ПК-33, ПК-34	ПК-13, ПК-19
Консультативное	ПК-29, ПК-30, ПК-31	ПК-9, ПК-10, ПК-12	ПК-38	ПК-21
Коррекционно-развивающее	ПК-21, ПК-22, ПК-27	ПК-2, ПК-3, ПК-5	ПК-32, ПК-33	ПК-14, ПК-15, ПК-17
Просветительское	ПК-25, ПК-26, ПК-28	ПК-4, ПК-6, ПК-8, ПК-11	ПК-36, ПК-37	ПК-16, ПК-18, ПК-20

Таким образом, ФГОС ВО по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование (как программа бакалавриата, так и программа магистратуры) отражает требования к содержанию подготовки выпускников, позволяющие успешно реализовывать психолого-педагогическое сопровождение.

Особо следует отметить, что ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование и ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) не определяют сопровождение как вид деятельности, к которому готовятся выпускники, однако предусматривает формирование «готовности к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (общекультурная компетенция – ОПК-3) и, в рамках подготовки к педагогической деятельности, способности к осуществлению педагогического сопровождения социализации и профессионального самоопределения обучающихся (профессиональная компетенция – ПК-5)» [1, 4].

Во ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование и ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.03 – Специальное (дефектологическое) образование психолого-педагогическое сопровождение также не выделено как самостоятельный вид деятельности. Подготовка к нему прослеживается через формирование «готовности к осуществлению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, социализации и профессионального самоопределения обучающихся, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОПК-4), и, в рамках коррекционно-педагогической деятельности, готовности к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением (ПК-7)» – программа бакалавриата [3]; в рамках диагностико-консультативной и профилактической деятельности – «готовности к психолого-педагогическому изучению лиц с ОВЗ с целью выявления особенностей их развития и осуществления комплексного сопровождения (ПК-5)» – программа магистратуры [7].

Таким образом, согласно требованиям ФГОС ВО психолого-педагогическое сопровождение представлено как самостоятельный вид деятельности только у выпускников по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Именно этим специалистам принадлежит ведущая роль в организации взаимодействия субъектов образовательного процесса (через диагностику, консультирование, коррекционную, развивающую и просветительскую деятельность), направленного на предоставление помощи и поддержку в преодолении разнообразных трудностей в обучении и жизнедеятельности с приоритетом интересов ребенка.

При подготовке обучающихся в образовательной организации высшего образования к психолого-педагогическому сопровождению необходимо не только формировать у них соответствующие компетенции, предусмотренные ФГОС ВО, но и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение их самих. По мнению Ю.В. Челнышевой, психолого-педагогическое сопровождение в данном случае «выступает как комплексная помощь, планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития личности студента в процессе его самоактуализации и профессионального становления» [8].

В таком случае, в условиях подготовки к будущей профессиональной деятельности, обучающиеся получают возможность:

- осознанного определения собственных личностных особенностей, потенциальных возможностей в обучении, обнаружения причин трудностей, возникающих либо на этапе адаптации, либо в процессе обучения (психодиагностика как направление сопровождения);

- получения индивидуальной или групповой консультации по различным вопросам учебной деятельности (повышение педагогической компетентности, разъяснение сущности профессиональной деятельности, форм, методов и приемов ее реализации), а также внеучебных проблем (особенности межличностных взаимоотношений, предупреждение и конструктивное решение конфликтов, помощь в конкретных жизненных ситуациях) – консультирование как направление сопровождения;

- педагогической поддержки при реализации индивидуальных образовательных индивидуальных образовательных траекторий с учетом индивидуальных особенностей и выявленных затруднений (коррекция как направление сопровождения);

- освоения специализированных и/или практикоориентированных дисциплин: спецкурсов, факультативов; совершенствование профессиональной подготовки через включение в студенческие научные сообщества (просвещение как направление сопровождения).

Следовательно, реализация психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательной организации высшего образования способствует формированию не только компетенций, предусмотренных соответствующим ФГОС ВО, но и развитию профессионально значимых личностных качеств, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Выводы. Таким образом, подготовка обучающихся к осуществлению психолого-педагогического сопровождения выступает достаточно актуальной проблемой, т.к. связана с решением основных задач профессиональной деятельности специалиста. Теоретический анализ заявленной проблемы позволил сделать вывод о том, что подготовка к психолого-педагогическому сопровождению предусматривает формирование личностных качеств, изменение субъектных характеристик будущего специалиста, с учетом требований ФГОС ВО к выпускникам, освоившим соответствующую программу подготовки.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: направление подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: направление подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1457) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf>

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. № 1087) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440303.pdf>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: направление подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 09 февраля 2016 г. № 91) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: направление подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г. № 1505) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf>

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: направление подготовки 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2016 г. № 549) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440402.pdf>

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: направление подготовки 44.04.03 – Специальное (дефектологическое) образование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 28 августа 2015 г. № 904) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440403.pdf>

8. Челнышева, Ю.В. Психологическое сопровождение образовательного процесса в вузе / Ю.В. Челнышева. // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. – 2012. – №2 (4). – С. 56-58.

УДК 371

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей
и педагогической психологии Рачковская Надежда Александровна

Московский государственный областной университет (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Ефименко Вероника Николаевна

Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕЙ

Аннотация. В статье раскрыто понятие «опережающее образование» в контексте профессиональной подготовки социального педагога. Опережающий характер образования позволит молодому специалисту успешно адаптироваться к реалиям будущего общества. Показано, что компетентностный подход позволяет реализовать в образовательной практике вуза основные идеи опережающего образования, столь востребованного в профессиональной подготовке специалиста социальной сферы. В статье представлены содержание, формы и методы формирования компетентности социального педагога в сфере работы с семьей, развитие которой, как социального института, в настоящее время характеризуется кризисными тенденциями.

Ключевые слова: компетентностный подход, неблагополучная семья, социальный педагог, профессиональное образование, формы и методы обучения в вузе.

Annotation. The article reveals the concept of "advanced education" in the context of professional training of social pedagogue. The leading character of education will allow the young specialist to successfully adapt to the realities of the future society. It is shown that the competence approach allows to implement in the educational practice of the University the basic ideas of advanced education, so popular in the professional training of a social specialist. The article presents the content, forms and methods of forming the competence of a social pedagogue in the sphere of work with the family, the development of which, as a social institution, is currently characterized by crisis trends.

Keywords: competence-based approach, dysfunctional family, social worker, professional education, forms and methods of teaching in high school.

Введение. Основная проблема профессионального образования специалистов социальной сферы состоит в том, что их подготовка ведется, исходя из сегодняшнего видения проблем общества, в то время, как нынешним студентам предстоит работать в условиях завтрашнего дня. Прогнозирование потребностей будущего и учет их при подготовке специалистов является одной из важнейших задач, стоящих перед системой высшего образования. Это обуславливает актуальность идеи опережающего образования, которая в настоящее время обретает статус методологического ориентира для развития отечественной системы профессионального образования. Опережающее образование, с нашей точки зрения, должно стать флагманом качественно нового этапа развития системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в вузе.

Следует отметить, что процесс прогнозирования применительно к профессиональной подготовке социального педагога достаточно специфичен, поскольку специалист данного профиля в отличие, например, от учителя-предметника, по завершению обучения должен быть готов работать не в организованной образовательной среде класса или школы, а в открытом пространстве социума со слабо структурированными проблемами человека, учитывая при этом межведомственное взаимодействие различных социальных учреждений и служб [1]. Это экстраполируется на реализацию идеи опережения в процессе вузовского образования социальных педагогов, обуславливая сложность данного процесса.

Изложение основного материала статьи. Идея опережающего образования появилась в середине девяностых годов прошлого века, когда возникла необходимость такой модернизации системы образования, чтобы она «оказалась способной своевременно готовить людей к новым условиям существования, давать им такие знания и умения, которые позволили бы им не только успешно адаптироваться в новой социальной и информационной среде, но и активно воздействовать на нее в интересах сохранения и дальнейшего гармоничного развития человеческого общества и окружающей природы» [7]. В данной трактовке понятие «опережающего образования» связывалось, по сути, с концепцией устойчивого развития общества и подчинялось ценностному экологическому императиву.

Семья, согласно концепции Ури Бронфенбрэннера, является важнейшей экологической средой развития ребенка и, как живой организм, эволюционирует. Социологи (Ф. Фукуяма, Э. Тоффлер и др.) констатируют, что в настоящее время происходит нарастание кризисных тенденций в развитии данного социального института. Следовательно, в результате получения вузовского образования социальный педагог должен быть готов к конструктивному взаимодействию с семьей на высоко профессиональном современном уровне.

Согласно другому толкованию почти двадцатилетней давности в качестве «опережающего образования» необходимо рассматривать образование, «содержание которого сформировано на основе предвидения перспективных требований к человеку как к субъекту различных видов социальной деятельности; в более узком смысле – подготовка работников с ориентацией на технологический прогресс» [3, с. 72]. В процессе получения образования в вузе будущий социальный педагог осваивает различные виды профессиональной деятельности с семьей, такие как профилактика семейного неблагополучия, сопровождение семьи, консультирование родителей, посредническая деятельность и др. Кроме того, студент учится использовать информационно-компьютерные технологии для решения профессиональных задач – диагностики и сбора данных, просвещения родителей, документирования. Но, очевидно, что всего этого не достаточно для того, чтобы профессиональное образование в полном смысле слова стало опережающим.

В связи с этим представляет интерес точка зрения П.Н. Новикова, согласно которой «одной из важнейших функций образования является раскрытие и развитие природных потенциальных способностей (и возможностей) человека к непрерывному, опережающему базисное состояние активному приращению знаний, развитию на этой основе самого себя как личности, к целенаправленному, инновационному, прогностически ориентированному на основе полученных знаний формированию среды (сред) своей жизнедеятельности с одновременным повышением степени индивидуальной готовности к динамической и

творческой поведенческой адаптации в меняющихся условиях среды, в том числе производственной» [8, с. 5].

Однако наиболее точно выявить сущность и реализовать идеи опережающего образования позволяет компетентностный подход. Компетентностный подход предполагает обеспечение условий для освоения субъектами образовательного процесса компетенций, необходимых для жизни в обществе и успешного выполнения определённого вида профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Дж. Равен, Э.Э. Сыманюк, А.В. Хуторской и др.). Компетенция представляет собой сплав «лично-ценностных» знаний, умений, навыков, опыта и эмоционально-ценностного отношения к деятельности. В течение жизни и, в частности, в процессе получения профессионального образования субъект осваивает определённые знания, в том числе узкоспециальные, навыки и особые способы мышления.

В результате усвоения компетенций у человека формируется компетентность - готовность эффективно решать проблемы и задачи, возникающие в ситуациях повседневной жизни и профессиональной деятельности. Компетентность «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [10, с. 6].

Известный специалист в области компетентностного подхода Дж. Равен считает, что этот подход может быть продуктивен для решения ряда актуальных для современного образования задач:

- управление индивидуализированными учебными программами, ориентированными на развитие основных компетенций обучающихся;

- предоставление возможности обучающимся проявлять свои специфические таланты, наблюдать за их становлением, а также и получать признание своих талантов и достижений;

- получение преподавателями признания своих достижений при изучении и оценке их педагогической деятельности;

- планирование исследований, которые бы стимулировали руководство на поиск путей улучшения образовательных программ и образовательной практики в целом;

- для проведения эффективной политики в области трудовых ресурсов, основанной на более тонких процедурах профессионального обучения, трудоустройства и дальнейшего профессионального роста специалистов, а также осуществление эффективной политики в области подбора кадров [9; 10].

Обращаясь к компетентностному подходу, А.П. Ефремов под «опережающим образованием» предлагает понимать «освоение учащимися таких профессиональных и общекультурных компетенций, которые потребуются выпускнику непосредственно на выходе его из стен образовательного учреждения и будут ему необходимы на протяжении длительного периода времени» [5, с. 40]. Таким образом, в системе высшего образования должны быть обеспечены условия для освоения будущим социальным педагогом таких компетенций и формирования таких свойств личности, благодаря которым выпускники смогут наилучшим образом адаптироваться к различного рода социальным изменениям в будущем, в том числе, как субъекты профессиональной деятельности.

К таким компетенциям относят: умение если не создавать, то работать с инновациями; навыки предвидения «социального заказа будущего»; высокая мотивация к профессиональной деятельности; высокие стрессоустойчивость и адаптационные свойства личности; готовность к непрерывному образованию в течение всей жизни; высокоразвитые способности к коммуникации; готовность осваивать и применять несколько профессиональных компетенций одновременно и др.

Для формирования у студентов всех перечисленных компетенций и качеств необходима специальная образовательная среда в вузе, «опережающий» характер которой обусловлен реализацией таких принципов, как:

- опора во всех направлениях образовательной деятельности на социальный, педагогический, технологический прогноз как ведущий фактор принятия «опережающих» решений;

- применение инновационных форм, методов и средств обучения;

- усиление творческого и лично-деятельностного аспектов в обучении;

- повышение требований к профессионализму и личностным качествам профессорско-преподавательского состава вуза;

- актуализация ресурсов внеурочной работы в рамках вузовской системы воспитания;

- использование в образовательном процессе адекватных социальных коммуникаций и др.

В научной литературе представлена целая «галерея профессиональных портретов» личности социального педагога, отражающих общие представления о профессионально значимых знаниях и качествах специалиста. Тем не менее, изменение цели профессионального образования, которая состоит в обеспечении быстрого вхождения бывшего студента в социальный и профессиональный мир, его продуктивной адаптации в обществе будущего, обусловили новую парадигму профессионального образования – формирование профессиональной компетентности выпускника высшего учебного заведения. В частности, реализация Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО 3+) по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) опирается на компетентностный подход к подготовке будущих социальных педагогов [11].

В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Общекультурные компетентности носят универсальный характер, они необходимы для любой профессиональной деятельности, поскольку связаны с успехом личности в быстроменяющемся мире. Общепрофессиональные компетентности выражают особенности определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.). Профессиональные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. В профессиональных компетентностях объективируются общекультурные и общепрофессиональные компетентности применительно к конкретному виду профессиональной деятельности.

Для выпускника, освоившего программу бакалавриата по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и готового к работе с неблагополучной семьей, особенно значимы следующие профессиональные компетенции: способность к выявлению интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся (ПК-16); готовностью выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства (ПК-19); способность

выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПК-21); а также способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей (ПК-26).

Формирование профессиональных компетенций обеспечивается комплексом учебных дисциплин по выбору (элективных дисциплин), которые включены в учебные планы и могут варьироваться в различных российских вузах. Например, в Камчатском государственном университете имени Витуса Беринга для формирования у будущего социального педагога профессиональной компетенции ПК-26 в учебный план подготовки бакалавров психолого-педагогического образования включены такие дисциплины, как «Основы психологии семьи и семейного консультирования», «Методика и технология работы социального педагога», «Социально-педагогическая поддержка неблагополучной семьи в условиях школы», «Организация взаимодействия школы и семьи», а также производственная профессионально-педагогическая практика. В Московском государственном областном университете формирование профессиональной компетенции ПК-26 обеспечивается иными дисциплинами: «Психологические стратегии обучения и воспитания в разных типах семьи», «Социально-психологическая работа с семьей и детьми группы риска», «Психологическое консультирование по проблемам родительско-детских и сиблинговых отношений», «Практикум по семейному консультированию», а также Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Следует отметить, что компетенции не формируются только путем преподавания на предметно-содержательном уровне, их формирование происходит за счет глубокого интегрирования в целостном образовательном процессе. Это - новое качество, совмещающее междисциплинарные знания и умения со способностью применять полученные знания и умения в будущей профессиональной деятельности. Подлинная интеграция образовательных дисциплин осуществляется не столько на внешнем уровне соединения знаний, сколько на внутреннем, путем ассимиляции идей, ассоциирования сложных феноменов, постижения одного через другое.

В связи с этим теоретическая подготовка будущих социальных педагогов не должна быть нацелена всеми своими составляющими компонентами (предметами) исключительно на «знаниевое» обеспечение будущих компетентностей. «Чтобы знания стали достоянием личности, то есть личностными качествами (компетенциями), необходимо включить в образовательный процесс деятельность индивидуального сознания, что происходит при педагогически организованном слиянии: знаний и сознания... Развертывание содержания образования вокруг личностно значимых компетенций, их включение в содержание и есть путь перехода от обезличенных, отчужденных от человека значений к личностным смыслам, т.е. пристрастному, ценностному отношению к знаниям» [2, с. 8-9]. Таким образом, формирование компетенций представляет собой личностно-ориентированный процесс, обращенный к сознанию студента, его личностным структурам.

Наряду с содержанием знаний не менее важны способы их преподавания студенту. Так, для реализации компетентностного подхода требуется соответствующая организация образовательного процесса, предполагающая изменение роли преподавателя, владеющего соответствующими педагогическими технологиями, в которых акцент ставится на формах и методах, стимулирующих обучение посредством практического действия, обмена опытом, творческого решения проблем, представления и развития креативных идей [6].

Для того, чтобы получаемые знания обретали личностный смысл для будущего социального педагога и становились действенными, необходимо создание на занятиях эмоционально насыщенных ситуаций (ситуаций-событий, личностно-развивающих ситуаций), прожив и пережив которые, студент при деликатной и незаметной поддержке преподавателя приходит к своему выводу, собственному «живому» знанию.

Кроме того, личностный смысл знаний обретается студентом в период прохождения практики в образовательных организациях, когда обеспечена педагогическая поддержка личностно-профессиональному саморазвитию будущего специалиста в процессе взаимодействия с культурой в широком смысле (как самом широком пространстве человеческих смыслов деятельности и жизни), ее отдельными элементами (например, при изучении какого-либо предмета) и взаимодействии с социумом (другими людьми). Процесс подготовки социальных педагогов должен позволять студентам овладевать как можно большим количеством культурных практик в социуме.

Подразумеваемая под культурными практиками определенную систему знаний и способов их применения для достижения социально значимых результатов (таковы культурные практики работы волонтеров, консультантов, воспитателей, вожатых и др.). Именно в плоскости овладения культурными практиками происходит истинное личностное развитие, рождение «живого» знания, формирование в структуре личности ценностных ориентаций.

Мы разделяем точку зрения В.В. Гура, который полагает, что овладение культурными практиками должно происходить в следующей логике: 1) сбор информации; 2) оценивание (диагноз); 3) разработка цели оказания помощи; 4) разработка плана помощи; 5) осуществление плана; 6) наблюдение непосредственных эффектов помощи; 7) оценивание конечных эффектов; 8) обратная связь [4, с. 21]. В итоге социальный педагог, освоивший в такой логике культурную практику работы с неблагополучной семьей, экстраполирует полученное «живое» знание на процесс предстоящей профессиональной деятельности, принимая во внимание уникальность каждой семейной системы. Личностные смыслы наполняют содержанием общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетентности.

Компетентностный подход усиливает практическую ориентированность образования, его прагматический аспект. Речь не идет о снижении ценности знаний, они ни в коей мере не снимаются со счетов, оставаясь по-прежнему важным компонентом компетенции. Компетентностный подход предполагает перестановку приоритетов, делая акцент на практической стороне вопроса, здесь подчеркивается роль опыта, умений для практической реализации знаний.

Выводы. Подводя итог, отметим, что задача современной системы подготовки социальных педагогов состоит в том, чтобы обеспечить в образовательном процессе вуза педагогические условия для того, чтобы ключевые, базовые и специальные компетентности стали аттракторами, векторами, определяющими личностно-профессиональное развитие студентов. Реализация компетентностного подхода делает профессиональное образование социального педагога в полном смысле опережающим и позволит молодому специалисту успешно адаптироваться к реалиям будущего.

Литература:

1. Беличева С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска: межведомственный подход. М.: Социальное здоровье России, 2006. 110 с.
2. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики // Педагогика. 2007. №6. С. 3-10.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
4. Гура В.В. Организация и проведение учебной социально-педагогической практики: учебно-метод. Пособие. Таганрог: Изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та, 2004. 64 с.
5. Ефремов А.П. Опережающее обучение и опережающее образование // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 19 (273). Философия. Социология. Культурология. Вып. 26. С. 38-43.
6. Ефименко В.Н., Рачковская Н.А. Формы и методы подготовки будущих социальных педагогов к сопровождению неблагополучной семьи // Ярославский педагогический вестник. 2016. №5. С. 68-74.
7. Кинелев В.Г. Политика в области образования и новые информационные технологии // Национальный доклад России на II Международном конгрессе ЮНЕСКО. 1996. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/64dba130a97fb4fcc3257642004a221b> (Дата обращения: 23.08.2017)
8. Новиков П.Н. Болонский процесс и проблемы формирования содержания высшего образования // Образование и наука. №6 (30). 2004. С. 3-17.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002. 396 с.
10. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. М.: «Когито-Центр», 1999. 144 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. URL: <http://fgosvo.ru/440302> (Дата обращения 15.08.2017).
12. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Под ред. С.Я. Батышева. М.: АПО, 1998-2000. Т. 2. 1999. 440 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования Романов Владимир Алексеевич

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого» (г. Тула)

СОЦИАЛЬНАЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье представлен общий анализ понятия «компетентность личности». Описано два вида компетентности – социальная и эмоциональная. Предложена их краткая историческая справка и сравнительный анализ.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, эмоциональная компетентность.

Annotation. The global analysis of competence of personality is considered in the article. Two types of competence are presented – social and emotional. Their short historical certificate and comparative analysis is offered.

Keywords: competence, social competence, emotional competence.

Введение. Настоящее педагогической науки демонстрирует необходимость сделать шаг в направлении дифференциации понятий, с которыми сталкиваются ученые-исследователи. Все категории, с которыми работает педагогика, должны быть ясными и понятными. Спекуляции, отождествление, повышенный интерес и неточные определения понятий социальной и эмоциональной компетентности ставят задачу раскрыть содержательную наполненность представленных феноменов. Важность такого шага подчеркивается тем, что эмоциональная и социальная компетентность имеют дело с личностно-важной для человека информацией.

Проблема компетентности личности в психолого-педагогической науке нашла отражение при решении широкого круга теоретических и прикладных вопросов, направленных главным образом на исследование профессионального становления, развития и самосовершенствования личности как субъекта профессиональной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Ю.Г. Фокин, В. Д. Шадриков и др.).

Следует отметить, что в научной и научно-методической литературе значительное место отводится психологическому и педагогическому компонентам как основным составляющим такого системного явления, как профессиональная компетентность педагога, поскольку они обеспечивают способность специалиста к личностному и профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию, определяют его акмеологическую культуру.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является определение содержания социальной и эмоциональной компетентности, их соотношение между собой.

Изложение основного материала статьи. Компетентность рассматривается как интегральное понятие, под которым, в широком смысле слова, можно понимать способность производить и координировать гибкие, адаптивные ответы на поставленные задачи.

Проблема компетентности не является новой, к ней достаточно часто и давно обращаются как зарубежные, так и отечественные ученые. Так, в конце 1960 – в начале 1970 гг. в западной науке зарождается направление – компетентностный подход в образовании, который фундаментально был изучен доктором психологических наук Зимней Ириной Алексеевной в рамках трех этапов его развития [3].

Для первого этапа характерно введение понятий «компетенция» и «коммуникативная компетентность», создание предпосылок для разграничения категорий «компетенция» и «компетентность» (1960-1970 гг.).

На втором этапе начинается активное использование понятий компетенция и компетентность. Дж.Равен представляет первое и развернутое трактование феномена компетентности, которая, по его мнению, состоит из большого числа компонентов относительно независимых друг от друга. Некоторые он относит к когнитивной сфере, другие – к эмоциональной. Все вместе они являются залогом эффективного поведения и, по мнению Дж. Равенна, – «мотивированными способностями» [6]. Кроме того, ученый выделяет 37 видов компетенций, среди которых: уверенность в себе, адаптивность, эмоциональное отношение к деятельности и др. (1970-1990 гг).

Третий этап связан с выходом труда Ангелины Капитоновны Марковой, где анализу подвергается профессиональная компетентность с позиций психологии труда. А.К. Маркова выделяет в структуре профессиональной компетентности четыре составляющие: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции; личностные свойства. В более поздних работах А.К. Маркова выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетентности.

Можно отметить, что иногда категория «компетенция» отождествляется с понятием «компетентность», иногда считается его частью, или родовым понятием [5].

В словаре Д.М. Ушакова дается следующее определение этих понятий. «Компетентность – осведомленность, авторитетность», а «компетенция – круг вопросов, явлений, в которых лицо имеет авторитетность, опыт» [8].

Интересную интерпретацию понятия компетентность дает А.В. Хуторской, который отмечает, что компетентность – это владение человеком определенной компетенцией, включающей личностное отношение к ней и предмету деятельности [3]. Чаще всего, понятие компетентности пытаются связать с квалификацией.

Обратившись к дефинициям рассматриваемых понятий, следует отметить, что значение данных понятий сегодня еще продолжается формироваться. Уместно будет обратиться к более детальному рассмотрению понятия компетентность, которое в переводе с латинского языка (*competeus*) – значит осведомленность, информированность.

Проведенный анализ современных отечественных научно-теоретических трудов позволил условно дифференцировать подходы к определению сущности этого явления по родовому основанию: 1) системно-структурный – основными родовыми признаками которого определено единство и системность теоретической и практической готовности педагога к профессиональной деятельности (Т.Г. Браже, И.Ф. Исаев, А.К. Маркова и др.) 2) личностно-деятельностный, раскрывающий сущность компетентности через компоненты, которые характеризуют педагога как личность, субъекта профессиональной деятельности (В.П. Введенский, Н.В. Кузьмина и др.) 3) знаниевый – основными родовыми компонентами определены профессиональные знания (Я.Л. Коломинский, Р.Л. Кричевский, А.А. Реан и др.) [3].

Большинство ученых приходит к мысли, что компетентность представляет собой комплекс знаний, навыков и умений самосовершенствования, углубленное понимание себя, творческий подход к возникающим проблемам, а также умение применять полученные теоретические знания в практической жизни. Нужно подчеркнуть специфичность понятия «компетентности», которая основывается на том, что данный термин является общим для целого ряда наук. Так, социология, психология, философия понимают компетентность как высокий уровень мастерства, глубокое понимание поставленных проблем, творческий подход и умение учиться [7].

В современном научном мире широкое использование и обсуждение получили социальная и эмоциональная компетентность. Эти понятия вызвали у научной общественности повышенный интерес и внимание и, в то же время, породили ряд неточных, метафорических определений. Проблема по определению сущности, содержания и структуры социальной компетентности до сих пор остается недостаточно разработанной.

Конец XX в. знаменует начало исследования понятия «социальной компетентности». Вклад в изучение этого феномена осуществили такие зарубежные ученые, как Ю. Меля, К. Рубин, В. Пфрингстен и Р. Хинтч и др.

В Российской Федерации исследований по поводу анализа «социальной компетентности» мало. Больше внимания отечественные ученые уделяют понятиям «профессиональная компетентность», «коммуникативная компетентность». Достойного внимания в научной среде лишены социальная, личностная, эмоциональная виды компетентности.

Для того, чтобы более подробно рассмотреть понятие, нужно обратиться к анализу понятий «компетентность», которое уже было рассмотрено выше, и «социальный». «Социальный» чаще всего понимают как общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе.

Социальная компетентность – это осведомленность, знания в области общественных отношений. Исходя из того, что компетентность трактуется, как умение учиться, творческий подход и т.д., мы можем рассматривать социальную компетентность, как адаптационное явление. В частности, уровень адаптации человека к эффективному выполнению социальных ролей.

Таким образом, социальная компетентность имеет большое значение для поведения человека. Ее можно представить в виде отношения «Я» – «общество», которое включает в себя умение правильно организовывать свое социальное пространство и, соответственно этому, свою деятельность в целом.

Единогласного взгляда на структуру социальной компетентности не существует. Так, выделяют следующие ее составляющие: когнитивная, операционно-технологическая, мотивационная, этическая, поведенческая, социально-ценностная (Свирская Л.В.); индивидуально-личностная, социологическая, жизненно-футурологическая (Шабатура Л.Н.). Эти составляющие дают возможность считать социальную компетентность комплексной характеристикой личности, которую очень сложно ограничить, поскольку все знания, которыми обладает личность, можно отнести к данной сфере.

Социальная компетентность – это сложное переплетение умений, знаний и действий, ориентированных и организованных в соответствии с окружающей социальной реальностью, которые открывают и обеспечивают возможность самореализации в заданной системе [2]. Это отражение отношений «Я» – «общество». Истинное понимание эмоциональной компетентности необходимо осуществить также через трактовку понятий «эмоции», «эмоциональный».

Самым сложным вопросом современной психологии выступает проблема эмоций. Большинство ученых рассматривает эмоции как каркас духовной жизни человека и его психического развития. Однако, раскрытие

категорий эмоциональной сферы личности в настоящее время недостаточно. Это обусловлено сложностью исследования эмоциональной сферы в целом.

Человеческие эмоции и чувства ярче выражают духовные запросы и стремления человека, его отношение к действительности. К.Д. Ушинский писал, что «ни слова, ни мысли, даже поступки наши не выражают так ясно нас самих и наше отношение к миру, как наши чувства» [9]. Эмоция – это общая активная форма переживания организмом своей жизнедеятельности. Эмоции выступают специфической формой переживания, отражающей значение объектов для субъекта. Эмоциональный – это тот, кто насыщен эмоциями, выражает их. Энциклопедическое определение эмоциональной компетентности, путем сопоставления понятий «эмоциональный» и «компетентность», может звучать как осведомленность в эмоциональной сфере личности. То есть, уровень эмоциональной компетентности может свидетельствовать о степени целостности эмоциональной жизни.

Введя понятие «эмоциональная компетентность», приближаемся к попытке диагностики эмоциональной сферы личности. Впервые на зарубежных территориях понятие эмоциональной компетентности появляется в трудах Д. Гулмана. По его мнению, эмоциональная компетентность включает две составляющие: личностная компетентность, включающая понимание себя, саморегуляцию, мотивацию и социальную компетентность, которая охватывает эмпатию и социальные навыки.

Кратко охарактеризуем представленные блоки:

1. Понимание себя – знание собственных состояний, предпочтений, ресурсов и интуиции: эмоциональное понимание себя (понимание собственных эмоций и их последствий), адекватная самооценка (знание собственных сил и границ), уверенность в себе (правильная оценка собственных достоинств и способностей).

2. Саморегуляция – управление собственными внутренними состояниями, импульсами, ресурсами: самоконтроль (контроль над разрушительными эмоциями и импульсами), надежность (приверженность нормам чести и честности), добросовестность (ответственность за свои действия); приспособленность (гибкость при необходимости изменений); открытость новому (готовность работать с новой информацией и новыми подходами).

3. Мотивация – эмоциональные тенденции, которые управляют или облегчают достижение целей: мотив достижения (стремление к улучшению или к совершенствованию) обязательность (преданность целям группы или организации); инициатива (готовность использовать все возможности); оптимизм (упорство в достижении цели, несмотря на препятствия и неудачи).

4. Эмпатия – чувствительность, потребность в заботе о других людях: понимание людей (восприимчивость к чувствам и взглядам других, активный интерес к их заботам); содействие развитию других (восприимчивость к нуждам людей в развитии и поддержке их способностей); ориентация на обслуживание (понимание и удовлетворение потребностей окружающих); соблюдение толерантности (обеспечение благоприятных возможностей для людей разных национальностей); политическая чувствительность (понимание отношений власти и эмоциональных преимуществ в группе).

5. Социальные навыки – умение вызвать желаемые реакции у других людей: убеждение (владение эффективными тактиками убеждения); коммуникация (открытое восприятие и эффективная обратная связь); разрешение конфликтов (обсуждение и разрешение противоречий); лидерство (вдохновение и управления индивидами и группами); катализация изменений (иницирование или управление изменениями); создание связей (формирование деловых взаимоотношений); сотрудничество и кооперация (совместная работа ради общей цели); способность работать в команде (обеспечение группового взаимодействия в достижение общей цели).

Как видим, так же как и в случае с социальной компетентностью, все способности, предложенные Д. Гулманом, в качестве структурных компонентов эмоциональной компетентности, относятся не только к эмоциональной сфере человека. Более поздними являются исследования эмоциональной компетентности Кэролин Саарни. Автор представляет эмоциональную компетентность в виде набора из восьми видов способностей или умений: осознание собственных эмоциональных состояний; способность различать эмоции других людей; способность использовать словарь эмоций и формы выражения, принятые в данной культуре; способность эмпатического включения в переживания других людей; способность понимать, что внутреннее эмоциональное состояние не обязательно соответствует внешнему выражению как у самого индивида, так и у других людей; способность справляться со своими негативными переживаниями; осознание того, что структура и характер взаимоотношений в значительной степени определяется тем, как эмоции выражаются во взаимоотношениях; способность быть эмоционально адекватным, то есть принимать собственные эмоции, какими бы уникальными или культурно детерминированными они ни были.

К. Саарни, которая оспаривает идею социокультурной концепции, отмечает, что каждый человек естественно стремится к самореализации: у каждого есть желание-интенция к развитию, стремление стать человеком сильным и целостным [1].

Итак, цель эмоциональной компетентности – это преобразование и прогрессивное развитие эмоциональной сферы субъекта, самосовершенствование, самореализация, становление субъекта как зрелой личности, творящей себя и способствующей развитию других людей. Важно помнить, что личность – это изменчивая сущность, и, главное, конструкт «эмоциональная компетентность» позволяет человеку постоянно и активно выстраивать собственный внутренний мир, а также взаимодействие с другими людьми.

Существуют и другие определения эмоциональной компетентности. Так, ее понимают, как способность взаимодействовать с внутренней средой своих чувств и желаний, и еще, как способность личности осуществлять оптимальную координацию между эмоциями и целенаправленным поведением.

Взгляды на природу эмоциональной компетентности, также как и ее определения различаются. Мнения исследователей расходятся. Одни ученые считают, что природа эмоциональной компетентности имеет изначально генетический характер. Представителями данного течения являются К. Скайе и О. Гиндина. Другие ученые (Н.И. Белоцерковец, А.А. Бодалев, Л.А. Лепихова) считают, что эмоциональная компетентность формируется под влиянием социума. Следует отметить, что на наш взгляд, генетический фактор полностью отвергать невозможно. Однако, наибольший удельный вес в развитии эмоциональной компетентности несет «социальная ситуация развития личности».

Итак, эмоциональная компетентность может и должна выступать фактором специального формирования и развития. Ориентация в собственном эмоциональном мире, а отсюда, адекватное поведение позволяет гармонично взаимодействовать с окружающими и миром в целом.

Анализируя понятие «социальная компетентность» и «эмоциональная компетентность» можем увидеть, что в случае с социальной компетентностью человек должен уметь правильно организовывать свое социальное пространство, используя знания, умения и действия. Цель – успешная социальная адаптация. Эмоциональная же компетентность предполагает целостное и прогрессивное развитие эмоциональной сферы личности с целью ее самореализации. Эмоциональная компетентность представляет собой набор знаний, умений и навыков, которые позволяют адекватно действовать на основе обработки внешней и внутренней эмоциональной информации. Эмоциональная компетентность основана на соотношении генотипических и социальных факторов, которые позволяют обогащать опыт личности, способствовать быстрому анализу эмоциональных ситуаций.

На основе категоризации, предложенной С.П. Деревянко, для понятий социальной и эмоциональной компетентности общей может выступить категория «адаптация» [4]. Оба феномена можем рассматривать как способствующие эффективному социальному функционированию. Категорией, которая сочетает эти два понятия, может выступить категория познания. К понятиям эмоциональная компетентность и социальная компетентность следует применять схему: получение – обработка – организация – применение.

Выводы. Социальная и эмоциональная компетентность имеют общую направленность на совместную цель – осуществление процесса познания с целью самоактуализации личности. Выделение отдельных видов социальной, эмоциональной, личностной, коммуникативной компетентности обусловлено требованиями современности, а именно кругом задач, с которыми человек сталкивается каждый день и которые должны быть решены максимально продуктивно. Прогресс настоящего ставит перед человеком задачу не только запоминать информацию и оперировать ею, но и уметь быстро адаптироваться к условиям, которые стремительно меняются.

Литература:

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М.: Смысл, 2007. – 544 с.
2. Глузман Н.А. Проблема формирования профессионального имиджа будущего социального педагога в процессе подготовки в высшем учебном заведении / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-1. – С. 74-79.
3. Gluzman N.A. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів / N.A. Gluzman // Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – 560 с.
4. Деревянко С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах / С.П. Деревянко // Психологический журнал. – 2008. – №2. – С. 79-84.
5. Липатова В.М., Митрохина С.В., Романов В.А., Шерстнёва А.А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающихся: педагогический аспект. – Тула, 2017. – Том Книга 5. – 192 с.
6. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. — М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Ранних В.Н., Привалов А.Н., Торсукова Е.Б. Психолого-педагогические особенности группового метода организации практического занятия в вузе / В.Н. Ранних, А.Н. Привалов, Е.Б. Торсукова: монография. – Тула, 2017. – 83 с.
8. Толковый словарь русского языка: в 4 томах / [Под ред. Д.Н.Ушаков]. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2000. – 848 с.
9. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в шести томах / Константин Дмитриевич Ушинский. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

Педагогика

УДК: 37.013.21

кандидат педагогических наук, доцент Рыбакова Ляйсан Анатольевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Парфилова Гульфия Абдрахмановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье проводится теоретическое обоснование и экспериментально доказывается эффективность социально-психологического тренинга как средства формирования лидерских качеств у старшеклассников, рассматриваются понятия «лидер», «лидерские качества», возрастные особенности старшеклассников в контексте формирования лидерских качеств, приводятся результаты опытно-экспериментальной работы по формированию лидерских качеств у старшеклассников.

Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, социально-психологический тренинг, старшеклассник.

Annotation. The article includes theoretical ground and shows experimentally the efficiency of social and psychological training as means of forming the leadership skills at high school students. It also determines such terms as «leader», «leadership skills», high school students' age peculiarities. As an outcome the article presents the results of experimental work on forming of leadership skills at high school students.

Keywords: leadership, leadership skills, socio-psychological training, high school student.

Введение. Становление России как демократического и правового государства в современных условиях напрямую зависит от наличия у подрастающего поколения организационно-управленческих навыков, умения проявлять активность, инициативу, коммуникабельность, принимать самостоятельные решения, быть ответственным за результаты своей деятельности и коллектива. Происходящие в современном обществе

процессы возвращают понятию «активная гражданская позиция» его первоначальный смысл. Наличие такой позиции у человека есть проявление лидерских качеств личности, обеспечивающих как собственную успешность, так и успешность деятельности коллектива.

Старшекласснику присуща потребность в сотрудничестве с людьми, в укреплении связей со своей социальной группой, в проявлении чувства единства и сотрудничества, поиск себя и своего места в жизни. Следовательно, актуализируется развитие его лидерской целеустремленности. Именно в этот период он готов сознательно подключиться к любой социально необходимой деятельности. Его межличностное общение со сверстниками приобретает более интенсивный, глубокий характер, происходит перестройка взаимоотношений со взрослыми [2].

Однако современная система школьного образования традиционно обеспечивает усвоение социального опыта старшеклассниками, позитивную реализацию природы социальной активности, закономерно им присущей, их готовности действовать в социально значимом пространстве. Наблюдается резкое снижение интереса старшеклассника к другим людям, отсутствие социально значимых умений взаимодействия, сотрудничества и партнерства. Кроме того, возможности проявления инициативы старшеклассником во многом ограничены современными формами школьной жизни, т.е. искусственным затягиванием детства. Отсутствие чувства ответственности за свои действия, пассивная общественная позиция, потребительское отношение к взрослым, проявление школярства в учебе, элементы безверия и цинизма – нередкие явления в среде современных старшеклассников, что также усугубляют данную ситуацию [2].

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что к настоящему времени в науке имеется определенный объем знаний, необходимых для постановки и решения исследуемой проблемы.

Платон, Аристотель, Плутарх, Н.Макиавелли, Ф.Гальтон считали, что исключительно личные качества человека определяют его как лидера и лидерский статус сохраняется при любых условиях. Если лидер одарен качествами, которые отличают его от современников и последователей, то должна существовать возможность определения или выделения этих качеств. Такое заключение породило теорию лидерских черт, авторы которой объясняли процесс лидерства проявлением тех или иных черт характера индивида.

Теория черт признает врожденность и неповторимость свойств лидера, именно по этой причине лидерство как социально-психологический феномен рассматривается в виде совокупности выдающихся черт личности, обеспечивающих лидерам возможность занять ведущую позицию, эффективно действовать и удерживать власть именно благодаря наличию этих уникальных черт. Над созданием теории черт работали Е.Богардус, К.Смит, Р.Крюгер.

Общие представления о лидерстве даны в исследованиях таких ученых, как Л.Бернард, Б.Мур, С.Шенк и др.

В теориях лидерства, разработанных отечественными и зарубежными учеными, выделяются различные подходы: персоналистический, ситуативный, поведенческий, трансактный, мотивационно-ценностный.

Тем не менее, несмотря на многочисленные исследования, вопросы формирования лидерских качеств у старшеклассников остаются не достаточно изученными. В основном имеющиеся исследования посвящены изучению феномена лидерства. Необходимость создания программ формирования лидерских качеств у старшеклассников очевидна. Современная школа должна помочь каждому ученику в определении себя как ответственной, свободной в своем творческом выборе, активной и инициативной личности. Это вызывает необходимость изучения и разработки средств повышения эффективности работы по формированию лидерских качеств у старшеклассников. Одним из таких средств на наш взгляд, является социально-психологический тренинг. Вопросы влияния социально-психологических тренингов на личность рассматривались в работах А.С.Прутченкова, В.И.Леви, Г.С.Абрамовой и др.

Следует различать понятия «лидер» (от англ. – leader – ведущий, руководитель) и «лидерство как определенный тип отношений (от англ. to lead – вести. Отсюда дословно: лидер – ведущий, руководитель; лидерство (leadership) – руководство).

Таким образом, лидер – это ведущий, идущий впереди. Лидер – член группы, обладающий высоким личным статусом, оказывающий сильное влияние на мнение и поведение окружающих его людей, членов какого-либо объединения, организации и выполняющий комплекс функций.

Т.Н.Мальковская подчеркивает, что лидер является субъектом деятельности, который способен управлять не только собой, своими эмоциями и чувствами, но человек, умеющий взять на себя ответственность в принятии какого-либо решения, ответственный за поступки других людей, готовый помочь им определиться в «море» информации и найти реальные варианты решения возникающих проблем [3].

А.Л.Уманский считает, что лидер – это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы [5].

Таким образом, будучи наиболее авторитетной личностью, лидер реально играет центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе. В отличие от руководителя, занимающегося официальной организацией всей деятельности группы и управлением ею, лидер возникает спонтанно в результате психологических отношений, возникающих в группе с точки зрения доминирования – подчинения. Лидер может быть, а может и не быть официальным руководителем группы. Оптимальным является случай совпадения лидера и руководителя в одном лице.

Лидерство – это один из механизмов интеграции групповой деятельности, когда личность выполняет роль лидера, т.е. объединяет, направляет действия всей группы, которая ожидает, принимает и поддерживает его действия. Частично перекрываясь понятиями «управление», «руководство», лидерство характеризует вместе с тем и специфическую форму отношений в группе или организации.

М.И.Рожков в проводимых им исследованиях определяет лидерские качества, как необходимые качества личности для успешной организаторской деятельности и создания положительной атмосферы в коллективе, способствующей достижению общих целей. С его точки зрения, умение организовать других является ключевой характеристикой лидера [4].

М.С.Балунов определяет лидерские качества как психологическую характеристику личности, выполняющую функцию ориентира в определении направленности сознания и поведения, которые проявляются в общественно значимых делах и поступках личности [1].

Таким образом, мы определяем лидерские качества, как интегративное свойство личности, которое проявляется в умении определить цель деятельности, организовать других, в активности, инициативности, в стремлении к творчеству, к успеху, в способности к творчеству, любознательности, уверенности в себе, адекватности в отношении к самому себе, в доброжелательности, коммуникативности, определяющие характер и результаты деятельности, побуждающие к развитию и саморазвитию, активизирующие личностное развитие.

Юность – период в развитии, соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни.

Для юношей характерно эмоционально окрашенное желание выделиться среди сверстников, что приобретает самые разнообразные формы. Это могут быть чисто внешние формы поведения – какие-то особенности манер, тона речи, выбираемых выражений, способа обращения, особенности одежды, прически и т.д. И это могут быть стремления выделиться в каких-то свойствах характера, чертах умонстроения, излюбленных пристрастий, отношения к окружающим. Но рядом с этой формой поведения появляется уже серьезный интерес к собственной личности, к своим достоинствам и недостаткам. И это ведет не только к переживанию, часто глубокому, своих недостатков, но и к стремлению улучшить какие-то свои качества, переделать себя, заняться самовоспитанием.

Секрет воспитания лидерских качеств заключается в успешности детей, их ощущения своего роста и движения вперед. Педагоги должны находить любую возможность похвалить ребенка, поддержать его – это первое условие обеспечения успеха. Детям нравится быть в роли победителя.

Основным двигателем человеческой деятельности является потребность, поэтому для развития лидерского потенциала старшеклассника необходимо создать условия, которые требуют проявления его активности. Толчком к развитию лидерских качеств могут стать спортивные или интеллектуальные (командные или индивидуальные) игры-соревнования, требующие ловкости, точности, скорости движений или точности и скорости запоминания и воспроизведения информации.

Мы определили понятие социально-психологический тренинг как форму специально организованного общения, психологическое воздействие которого основано на активных методах групповой работы. В ходе тренинга значительно эффективнее решаются вопросы развития личности, успешно формируются коммуникативные навыки. Тренинг позволяет участникам сознательно пересмотреть сформированные ранее стереотипы и решать свои личностные проблемы. Как правило, в ходе тренинга у большинства из них происходит переосмысление или смена внутренних установок. Участники пополняют свои психологические знания, у них появляется определенный опыт позитивного отношения к себе, к окружающим людям и к миру в целом.

В эксперименте приняли участие учащиеся 10 классов, в количестве 57 человек, 28 человек – контрольная группа, 29 человек – экспериментальная группа.

Для оценки уровня сформированности лидерских качеств мы использовали тест «Диагностика лидерских качеств (Е.Жариков, Е.Крушельницкий)», для выявления лидерских качеств мы использовали методику «Самооценка лидерских качеств (А.М.Уманский)», для оценки коммуникативных и организаторских склонностей мы использовали методику «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)».

На констатирующем этапе исследования мы выявили, что в экспериментальной группе до эксперимента преобладает низкий уровень коммуникативных и организаторских склонностей. При этом низкий уровень организаторских склонностей преобладает над коммуникативными склонностями, что для нашего экспериментального исследования является значимым. В контрольной группе до эксперимента в коммуникативных и организаторских склонностях также преобладает низкий уровень. Большинство старшеклассников испытывают дискомфорт при общении со сверстниками, организовать и провести какое-либо мероприятие вызывает у них массу негативных эмоций, связанных с боязнью быть не правильно понятыми, высмеянными, у многих присутствует страх перед публичными выступлениями, особенно, когда их оценивают сверстники.

Среди предложенных лидерских качеств у старшеклассников экспериментальной группы в наибольшей степени выражены следующие лидерские качества – инициативность (1,97), надежность (1,86), творчество (1,83), целеустремленность (1,83), сильная воля (1,83), в контрольной группе старшеклассников преобладают такие лидерские качества, как решительность (1,93), надежность (1,89), настойчивость (1,89), целеустремленность (1,89), сильная воля (1,86).

Мы выявили, что среди испытуемых обеих групп преобладают старшеклассники с низким уровнем сформированности лидерских качеств, и составляет 66% испытуемых экспериментальной группы и 64% - контрольной группы. Уровень сформированности лидерских качеств является средним у 24% экспериментальной группы и у 25% контрольной группы. Высоким уровнем сформированности лидерских качеств обладают 10% старшеклассников экспериментальной группы и 11% старшеклассников контрольной группы. Это говорит нам о том, что уровень сформированности лидерских качеств у старшеклассников из экспериментальной группы незначительно выше, чем у старшеклассников из контрольной группы.

В ходе наблюдений за участниками эксперимента, из бесед с ними, учителями мы пришли к выводу, что многим старшеклассникам не хватает опыта налаживания отношений с окружающими, они не могут ориентироваться на личность других ребят. Некоторые наиболее активные учащиеся, видя перед собой лишь основную цель – выполнить данное их классу задание, забывали об интересах, взглядах, желаниях и потребностях каждого конкретного человека, порой не учитывали возможности остальных. Некоторые учащиеся, считая запугивание и повышение тона результативными методами воздействия, пытались заставить своих товарищей принимать участие в тех или иных мероприятиях. Участники эксперимента с низкими и средними показателями выраженности лидерских качеств в совместной деятельности со своими товарищами часто держались скованно, редко делились своими идеями, не проявляли активности, стремления к общению. На уроках и при подготовке к различным мероприятиям учителя и классные руководители пробовали назначать этих ребят руководителями творческих групп, ответственными за организацию части какого-либо мероприятия. Старшеклассники с низким уровнем выраженности лидерских качеств не справлялись со своей задачей. Старшеклассники со средними показателями справлялись со своей задачей частично.

Наблюдая за деятельностью участников эксперимента, мы отметили, что там, где отсутствовали активные ребята, работа шла вяло, не вызывая интереса у одноклассников, результаты выполнения задания были низкие. Там, где были активисты, работа шла лучше, был отмечен интерес к деятельности, присутствовали высокие результаты. Однако положительные результаты были, как правило, достижением небольшой группы людей или одного человека. Более успешные и активные учащиеся отеснили на задний план пассивных, покорных участников эксперимента, не давая им возможности проявить себя.

Таким образом, мы можем сказать, что на констатирующем этапе эксперимента уровень сформированности лидерских качеств у старшеклассников оставляет желать лучшего, преобладающим является низкий уровень сформированности лидерских качеств. Необходима целенаправленная работа по формированию лидерских качеств у старшеклассников, и, на наш взгляд, наиболее эффективным средством в формировании лидерских качеств является социально-психологический тренинг.

Программа, разработанная нами, рассчитана на старшеклассников 15 – 16 лет. Тренинг включает в себя 5 блоков по 5 занятий, время проведения 1 час, один раз в неделю.

Цель тренинга состоит в том, чтобы создать участникам условия для полноценного общения; смоделировать такие ситуации, в которых: снимается страх перед самостоятельным высказыванием; развивается готовность принять и оказать помощь в нужной ситуации; раскрывают коммуникативные и организаторские способности; развивается инициативность и активность; развивается навык анализировать свои поступки и происходящие события, осознавать свое отношение к миру; формируется умение ценить свою и чужую работу, отвечать за свои поступки и поступки других; закрепляется чувство радости от совместного труда и творчества.

С помощью социально-психологического тренинга мы постарались создать такие условия для формирования лидерских качеств старшеклассников, которые в конечном итоге приведут к стимулированию их к самопознанию, самореализации, саморазвитию, к способности делать самостоятельный сознательный выбор, принимать решение и нести за него ответственность и т.д.

Занятия проводятся поэтапно, следуя логике очередности блоков по развитию соответствующих способностей: блок формирования коммуникативных и организаторских способностей; блок формирования лидерских качеств; блок формирования готовности к достижению успеха; блок формирования творческого начала; блок формирования уверенности в себе.

При организации и проведении занятий мы использовали такие техники, как мозговой штурм, групповая дискуссия, ролевое моделирование, упражнения – энергизаторы. Занятия строятся таким образом, что каждый участник «проживает» различные ситуации, определяет свои способности к лидерству, к поддержке, к творчеству, к признанию заслуг другого, к убеждению, к умению отстаивать свою позицию, организовать себя и других, а также понимать и принимать другого и т.д. Так, каждый узнает себя как партнера по общению, открывает в себе самые разнообразные стороны личности: те, которые помогают установить контакт и те, которые мешают этому.

Блочная структура тренинга – информация-взаимодействие-восприятие – позволяет последовательно выработать у каждого участника умение находить свое место в групповом решении, при необходимости брать на себя лидирующую роль, адекватно оценивать ситуацию, оказывать помощь и поддержку остальным членам группы.

Контрольный эксперимент был направлен на выявление результата проведенной работы. После эксперимента в экспериментальной группе старшеклассников в уровнях коммуникативных и организаторских склонностей произошли существенные изменения. В частности, выявился очень высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей и составил 28% и 34% соответственно, тогда как до эксперимента этот уровень отсутствовал совсем.

Существенные изменения произошли по всем уровням коммуникативных и организаторских склонностей, например, высокий уровень коммуникативных склонностей до эксперимента составлял 14%, после эксперимента он составил 24%, низкий уровень составлял 34% до эксперимента, после эксперимента – 10%. В организаторских способностях высокий уровень составлял 14% до эксперимента, после эксперимента – 21%, низкий уровень до эксперимента составлял 43%, после эксперимента он вообще отсутствует.

В контрольной группе испытуемых после эксперимента мы также наблюдаем некоторые изменения – незначительно повысился высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей, однако, мы также выявили тенденцию повышения низкого уровня организаторских склонностей. Мы связываем это с тем, что в данном классе этому аспекту уделяется мало внимания.

Среди предложенных лидерских качеств у старшеклассников экспериментальной группы после эксперимента в наибольшей степени выражены следующие лидерские качества – активность (2,66), сильная воля (2,62), надежность (2,59), любознательность (2,48), решительность (2,48), инициативность (2,45), творчество (2,41).

В контрольной группе старшеклассников преобладают такие лидерские качества, как решительность (1,93), уверенность в себе (1,89), любознательность (1,89), творчество (1,89). В контрольной группе после эксперимента выраженность лидерских качеств уменьшилась, но лидирующим по-прежнему остается решительность.

Среди испытуемых экспериментальной группы в уровнях сформированности лидерских качеств произошли существенные изменения. Высокий уровень сформированности лидерских качеств составил 31%, средний уровень – 41%, низкий уровень – 28%. Преобладающим в экспериментальной группе после эксперимента является средний уровень. В контрольной группе изменений не произошло.

В результате применения t-критерия Стьюдента мы выяснили, что существуют достоверные различия между средними значениями сформированности лидерских качеств в экспериментальной группе до и после эксперимента ($t_{мп} = - 3,34$ при $p = 0,05$), существуют достоверные различия между средними значениями сформированности лидерских качеств в экспериментальной и контрольной группах после эксперимента ($t_{мп} = 3,32$ при $p = 0,05$), в контрольной группе достоверных различий не обнаружено.

Выводы. Таким образом, анализируя и сопоставляя результаты констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод, что социально-психологический тренинг действительно является эффективным средством формирования лидерских качеств у старшеклассников, так как результаты показали положительную динамику и результативность социально-психологического тренинга, что свидетельствует об эффективности проведенной работы. Можно сделать вывод о том, что

социально-психологический тренинг играет важную роль в формировании лидерских качеств у старшеклассников.

Литература:

1. Балунов М.С. Педагогическое стимулирование лидерства у курсантов военно-экономического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2010. – 26 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
3. Мальковская Т.Н. Социальная активность старшеклассников. – М.: Педагогика, 1988. – 139 с.
4. Рожков М.И. Развитие самоуправления в детских коллективах. – М.: Владос, 2002. – 267 с.
5. Уманский А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства. – Ярославль: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2005. – 39 с.

Педагогика

УДК 378.016-054.6:338.48

доктор педагогических наук, профессор Самосенкова Татьяна Владимировна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Назаренко Елена Борисовна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОЛЕ ИНОСТРАННОГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается поле профессиональной деятельности специалиста сферы туризма, включающее совокупность выполняемых специалистом разнородных функций из собственно туристской сферы и смежных с ней областей, определяющих как функциональную подготовленность специалиста, так и его социальную зрелость, лёгкость к профессиональной адаптации, вытекающую из усложняющейся профессионально-компетентностной структуры и характера туристской деятельности.

Ключевые слова: профессиональное поле, стажер, международный туризм, модульное обучение, профессиональное общение.

Annotation. The article discusses the field of professional activity of specialist in tourism, including a set of performed by expert diverse functions from the tourism sector and related fields, determining functional readiness of a specialist and his social maturity, ease to professional adaptation arising from complicating professionally competitive structure and nature of tourism activity.

Keywords: professional field, trainee, international tourism, modular training, professional communication.

Введение. Деятельность специалиста сферы международного туризма представляет собой целостную систему, состоящую из разнородных и взаимосвязанных структурных (цель, средства, объекты, субъекты) и функциональных (содержание, конструирование, коммуникация и т.д.) компонентов. В настоящее время сложилась социально-культурная, психолого-лингвистическая сущность деятельности специалиста туристской сферы, предполагающая сочетание, взаимодействие и взаимопроникновение в эту профессию не только смежных, но и отдалённых и разнопрофильных знаний. В этих условиях целесообразно говорить о поле профессиональной деятельности специалиста сферы туризма, имея в виду совокупность выполняемых специалистом разнородных функций из собственно туристской сферы и смежных с ней областей, определяющих как функциональную подготовленность специалиста, так и социальную зрелость, лёгкость к профессиональной адаптации, вытекающую из усложняющейся профессионально-компетентностной структуры и характера туристской деятельности.

Формулировка цели статьи. В статье впервые рассматривается профессиональное поле специалиста сферы международного туризма, включающее специальные сферы, темы, ситуации, роли профессионального общения в рамках модуля «Международный туризм».

Изложение основного материала статьи. Модульное обучение как новое направление в дидактике зародилось в начале 70-х годов двадцатого века в Америке (J.D. Russell, 1974, B. Goldschmidt, 1972, S.N. Postlethwait, 1972, G. Owens, 1976, I. Prokopenko, 1981). В России оно появилось в начале 90-х, благодаря трудам П. Юцявичене и его последователей: В.М. Гаряева, Е.М. Дурко, С.И. Куликова, К.Я. Вазина, Л.А. Толкачёва, И.А. Тагуновой, К.Н. Волкова и др.

Определяя сущность модульного обучения, П.А. Юцявичене делает акцент на автономию и индивидуализацию обучения. Модуль – исходная мера, принятая для выражения кратных соотношений размеров, законченный блок, выполняющий самостоятельную функцию; относительно самостоятельная часть системы; организация. В этимологическом смысле модуль означает сжатие, компоновку знаний в удобном для использования виде. Психологи понимают под модулем способ саморазвития человека.

Главное назначение модуля – создание гибкой образовательной структуры, как по содержанию, так и по организации обучения. В соответствии с этим, Р.С. Бекирова предлагает все определения модуля систематизировать по трём направлениям:

- 1) модуль как организационно-методическая структурная единица учебной дисциплины;
- 2) модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности, обеспечивающая междисциплинарные связи учебного процесса;
- 3) модуль как единица государственного учебного плана по специальности, который представляет набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям квалификационной характеристики [Бекирова 1998:12].

Под *модулем* нами понимается логически законченный информационный блок в рамках определённой профессии с чётко обозначенной структурой и методически организованным учебным материалом, необходимым для овладения общением в выделенной профессиональной области.

Технология модульного обучения – одна из технологий, которая, по сути являясь личностно-ориентированной, позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в реализации целей обучения, развития познавательной и личностной сферы учащихся, совместить управление познавательной деятельностью учащихся с широкой возможностью для самоуправления. Одним из наиболее

важных преимуществ модульного обучения является тесная взаимосвязь теоретических знаний и практических навыков и умений, так как каждый раз после получения определённого объёма теоретической информации стажёры сразу же закрепляют её практически, причём выполняют необходимое действие до тех пор, пока оно не начинает получаться хорошо. В этом проявляется очень важная в процессе обучения связь теории с практикой.

Основа модульного обучения – учебный модуль, включающий законченный блок информации; целевую программу действий учащегося; рекомендации преподавателя по её успешной реализации.

В условиях краткосрочной подготовки иностранных стажёров – специалистов туристской сферы формируется *базовый уровень* владения языком профессионального общения, обеспечивающий владение языком для решения определённого числа коммуникативных задач в условиях профессионального общения в стандартных ситуациях ограниченного круга тем.

Для обеспечения успешного обучения профессиональному сервис-общению, целью которого является «решение на русском языке задач профессионального характера, а также развитие у учащихся способности к выбору и реализации программ речевого поведения» [Клобукова, Хавронина 2005:384], мы выделили, описали и конкретизировали сферы, темы, ситуации, роли, жанры, стратегии и тактики, необходимые иностранным стажёрам в рамках модуля «Международный туризм» на базовом уровне профессионального общения. Нами определены *коммуникативные потребности* специалистов сферы международного туризма – представителей иностранных фирм, работающих с российскими потребителями туристских услуг и использующих русский язык как средство профессионально-речевого взаимодействия, что позволило адекватно сформулировать конечные и промежуточные цели обучения, отобрать языковой и речевой материал, выявить типичные профессионально-речевые ситуации и задачи сервис-общения, сформировать аутентичную текстотеку, обеспечивающую решение профессиональных задач. Коммуникативные потребности иностранных специалистов туристской сферы связаны, прежде всего, с общением в *профессиональной сфере*, в то же время их общение не исключает обсуждения культурных новостей, событий личной жизни, что предполагает выход в *социокультурную и обиходно-бытовую сферы*.

Под коммуникативной потребностью мы, вслед за А.А. Леонтьевым, понимаем «осознаваемую учащимся потребность совершить то или иное речевое действие (речевой поступок)» [Леонтьев 1986:23]. Выявление коммуникативных потребностей связано с определением сфер общения, актуальных для учащихся. Сфера общения (официальная/неофициальная, деловая, профессиональная) определяет характер речевой деятельности партнёров по общению, влияя как на нормы общения, так и на выбор языковых средств. На основе анализа данных, полученных в результате опроса стажёров – специалистов сферы международного туризма, были выявлены трудности, испытываемые работниками сферы туризма в процессе выполнения профессиональной деятельности, как при непосредственном выполнении профессиональных обязанностей (объяснить, где находится массажный кабинет, предложить воспользоваться услугами гида на экскурсии), так и в процессе совместной с иностранными (русскими) коллегами профессиональной деятельности (рассказать об услугах своего отеля на выставке туристского продукта, запросить информацию об условиях контракта, обсудить условия договора, написать деловое письмо, поприветствовать гостей в гостинице, туристов в аэропорту; предоставить информацию о расположении различных объектов на территории гостиницы, о предоставляемых услугах; разрешить конфликтные ситуации и т.п.), что позволило выделить основные подсферы профессиональной сферы общения специалистов туристского бизнеса. *Подсфера социализации* включает 1) ситуации речевого этикета (знакомство, приветствие, прощание, благодарность, приглашение, извинение); 2) ситуации, возникающие во время путешествий (в аэропорту/на вокзале, в гостинице, в городском транспорте, у врача, в ресторане, в магазинах, на таможне, при обмене денег и т.д.); *подсфера встреч*: 1) установление контактов; 2) пресс-конференция, интервью; 3) деловая беседа (планирование, договорённости, обмен информацией, дискуссии); 4) собрания (планирование, обмен информацией, дискуссии); *подсфера презентаций*: 1) презентация информации; презентация продукта; презентация гостиницы; самопрезентация/устройство на работу (работа над объявлением, написание резюме, сбор рекомендаций, заполнение анкет и личных листов, проведение собеседования); *подсфера телефонных разговоров*: 1) соединение и начало разговора; 2) оставление сообщения; 3) обсуждение информации; 4) договорённость; 5) завершение разговора; *подсфера переговоров*: 1) начало переговоров; 2) изложение собственных позиций; 3) улаживание вопросов/конфликта; 4) предложения и возможности; 5) обсуждение/торги; 6) договорённость.

Темы профессионального сервис-общения представляют собой фрагмент предметного содержания общения. Они связаны с определённым набором коммуникативных задач. Участники коммуникации решают эти задачи в ситуациях профессионального общения, достигая тем самым экстралингвистических целей. К темам профессионального общения специалиста сферы международного туризма относятся:

1. *Гостиница*: название, адрес, телефон, факс, место и время основания гостиницы, структура гостиницы, местонахождение объектов на территории гостиницы, комнаты, услуги, бронирование номеров.

2. *Персонал гостиницы*: специалисты, занятые в сфере туризма, должностные обязанности, личностные характеристики, анкетные данные, резюме.

3. *Страна, город*: географическое положение, политическое устройство, экономическое развитие, достопримечательности, социокультурные особенности, национальные черты, традиции и обычаи.

4. *Транспорт*: виды транспорта (ж/д, авиа, морской, авто), покупка билетов, приём туристов, встречи, проводы, культурная программа, организация поездок.

5. *Экскурсия*: организация и проведение экскурсий, театр, музей, выставка, дворцы, храмы, памятники.

6. *Жалобы*: принятие, рассмотрение жалоб, устный/письменный ответ на жалобу, разрешение конфликтных ситуаций.

7. *Участие в выставке туристского продукта*: заявка на участие в выставке туристского продукта, подготовка рекламных материалов, описание гостиничного комплекса и курорта, перечень гостиничных услуг.

Ситуации устного профессионального общения представителя туристской сферы и потребителя туристских услуг содержат в себе несколько параметров: функциональное место общения, социальные роли участников, а также цель их общения, которая достигается путём решения коммуникативных задач. К *функциональным местам* общения обозначенных участников общения относятся ресепшн в гостинице, гостиничный номер, ресторан/бар/кафе/буфет в гостинице, аэропорт/ж/д вокзал, экскурсионный автобус,

выставка, театр, музей; а к *социальным ролям* – работник ресепшена, администратор, горничная, портье, официант, гид, работники рекламного, транспортного агентств, служащие банка/обменного пункта, организаторы, участники и посетители выставки/ярмарки, участники мероприятий (поездок, экскурсий и пр.), работники сервисных служб (в аэропорту, на вокзале).

Профессиональное общение иностранных стажёров – специалистов сферы международного туризма предполагает решение следующих *коммуникативных задач*: при общении с сотрудниками туристских организаций в России – представить себя, своих коллег; получить соответствующую информацию от партнёров; представить свою гостиницу; получить информацию о туристском агентстве от партнёров; сообщить информацию/запросить текущую информацию (например, о наличии мест в гостинице, об условиях и ценах предоставления туристских услуг, о времени прилёта/приезда группы); обратиться с просьбами, поручениями и предложениями; реагировать на просьбы, поручения, предложения; при работе с потребителями туристских услуг – предоставить информацию, связанную с проживанием в гостинице, с местонахождением объектов на территории гостиницы, с распорядком и условиями пользования предоставляемыми услугами, режимом работы отдельных служб на территории гостиницы (баров, ресторанов, прачечной, массажного кабинета, бани, детской комнаты и т.д.); предоставить информацию, связанную с заказом и приобретением билетов в театр, на выставки, на экскурсии; при общении с сотрудниками различных агентств/организаций – получить информацию у сотрудников транспортного агентства об условиях предоставления услуг; получить информацию об авиа- и железнодорожных билетах, о прибытии/отправке самолёта/поезда; запросить информацию о времени и месте проведения выставок/ярмарок, а также об условиях участия в них; при работе с печатными и звучащими источниками – извлечь информацию из рекламных материалов; извлечь информацию из различных документов/газетных материалов; извлечь информацию из сообщения, записанного на автоответчик.

К *жанрам устной речи*, типичным для сферы профессионального сервис-общения в стандартных ситуациях, отобранных для базового уровня, относятся: *жанры монологической речи* – продукция: сообщение, выступление, запрос информации, сообщение на автоответчик; рецепция: сообщение, выступление, сообщение на автоответчике, рекламное объявление в теле-/радиопередачах; *жанры диалогической речи* – разговор на профессиональную тему при непосредственном общении или по телефону.

К *жанрам письменной речи* относятся: рецепция (чтение) – визитная карточка, паспорт, билет (транспортный), план-схема гостиничного комплекса, прейскурант, меню, рекламное объявление, каталог туристских услуг, каталог выставки, информационное письмо, газетная заметка; продукция (письмо) – деловое письмо: оформление карты посетителя, заполнение листа бронирования, деловая записка, письменный ответ на жалобу, маршрутный лист, анкета, резюме.

В качестве практической цели обучения профессиональному сервис-общению определяем формирование у стажёров *способности и готовности* к достижению определённого уровня коммуникативной компетенции в сфере устного и письменного общения. Умение общаться является «системно-интегративным» [Пассов 2010:296]. В своей профессиональной деятельности большинство специалистов сталкиваются с необходимостью использовать определённые коммуникативные умения. Формирование умений в устной коммуникации и умений в письменной коммуникации – одно из важных условий развития коммуникативной компетенции. К умениям профессионального сервис-общения также относятся *умения пользоваться формами речевого этикета*. Н.И. Формановская определяет речевой этикет как «правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих. Такие правила приняты данным национальным коллективом носителей языка, а также малыми социальными группами в зависимости от возраста, социальной принадлежности, обстановки общения и т.д.» [Формановская 2002:34]. В программу обучения включены следующие формулы этикета: обращение и привлечение внимания; приветствие; знакомство; приглашение; просьбу, совет, предложение; согласие и отказ; извинение; жалобу; уточнение, сочувствие, соболезнование; комплимент; неодобрение, упрёк; поздравление, пожелание; благодарность; прощание.

К умениям в письменной коммуникации мы, вслед за Е.И. Пассовым и Н.Е. Кузовлевой, относим: - умение читать достаточно быстро; - умение догадываться: 1) о значении неизвестных слов по словообразовательным элементам, по связи с родным языком, по контексту и т.д.; 2) о содержании текста, статьи, рассказа по заголовкам; - умение предвосхищать: 1) содержание всего текста по его началу; 2) структуру сложных фраз, что является залогом их понимания; 3) структуру всего читаемого произведения или отрывка из него; - умение читать самостоятельно, без использования сносок, пояснений, словаря и т.д. (это относится к текстам, содержащим не более 5 % нового языкового материала); - умение понять основную идею, смысл любого текста; - умение понять общее содержание читаемого; - умение выбрать нужное из текста; - умение пользоваться словарём и другими справочными изданиями для чтения текстов, выходящих за рамки изученного; - умение написать письмо [Пассов, Кузовлева 2010:302-305].

Нами также обозначены возможные стратегии коммуникативного поведения в профессиональном общении. Стратегия – это способ достижения поставленной цели с помощью набора определённых тактик, конкретных речевых ходов, направленных на осуществление стратегии. *Стратегия профессионального речевого общения* включает в себя ориентировку в профессиональной учебно-речевой ситуации, планирование речевого взаимодействия «специалиста сферы туризма» и «потребителя туристских услуг» в зависимости от конкретных задач и условий профессионального сервис-общения и личности партнёров по общению, а также реализацию плана общения.

Умение выстраивать стратегический план и тактические ходы достигается в процессе формирования коммуникативной компетенции. Пользователь языка должен уметь применять стратегии и тактики, мобилизовать и сбалансировать свои интеллектуальные ресурсы, с помощью которых он решает коммуникативные задачи наиболее доступным, экономичным и эффективным путём. Выделяются стратегии рецепции и стратегии продукции.

Стратегии рецепции: при чтении и аудировании общая стратегия – понять тему, общее содержание текста, намерение пишущего или говорящего. С этой целью выстраиваются следующие тактические ходы – опора на знание широкого контекста обсуждаемой темы, использование языковой догадки, опора на однокоренные слова, знание словообразовательных элементов, знание интернационализмов и другие приёмы компенсации.

Стратегии продукции: при письме и говорении общая стратегия – умение порождать письменные или

устные тексты. С этой целью развиваются умения планировать свою речь, соблюдая лексико-грамматическую правильность, использовать все средства компенсации для преодоления трудностей оформления письменного и устного высказывания, корректировать свою речь и оценивать её результаты.

Стратегии взаимодействия: стратегическая цель может быть направлена на установление психологического контакта с собеседником, на стимуляцию общения, на получение обратной связи. Для того, чтобы убедиться в точности понимания сказанного, формируются умения переспросить, попросить собеседника разъяснить или уточнить сказанное.

Отметим, что для базового уровня владения профессиональным общением формирование названных стратегий и тактик является минимально достаточными.

Выводы. Таким образом, эффективное обучение профессиональному сервис-общению происходит в диалектическом единстве речевой деятельности и речевого поведения, интеграции умений в устной и письменной коммуникации в рамках тематического и ситуационного контекста в соответствии с профессиональной сферой общения, в результате чего формируется профессионально-коммуникативная компетентность специалиста сферы международного туризма. Сферы, темы и ситуации общения являются компонентами содержания обучения, оптимальное соотношение которых обеспечивает эффективность процесса обучения профессиональному сервис-общению иностранных стажёров.

Литература:

1. Балыхина Т.М. Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся учебных заведений России / Т.М. Балыхина, М.В. Лысякова, М.Л. Рыбаков. – М.: Изд-во РУДН, 2004.
2. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
3. Борозенец Г.К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.К. Борозенец. – Тольятти, 2005. – 434 с.
4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М., 2004. – 336 с.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики устной речи / О.С. Иссерс. – М., 2002. – 288 с.
6. Квартальнов В.А. Иностранный туризм: Учебник / В.А. Квартальнов. – М.: Советский спорт, 2000. – 360 с.
7. Клобукова Л.П., Хавронина С.А. Профессионально ориентированное преподавание русского языка как иностранного: история, современное состояние и перспективы / Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». Ч. 1 / Под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 205 – 216.
8. Лайкова, М.И. «Коммуникативная деятельность иностранца на русском языке в области международного туристского бизнеса (уровень А2 в Совете Европы) / М.И. Лайкова. – Лингвистические и методические аспекты системных отношений языка и речи: Материалы X юбилейной международной научной конференции «Пушкинские чтения» (6 июня 2005 г.) / Сост. и отв. ред. Н.Е. Синичкина. – СПб: САГА, 2005. – С. 430 - 432.
9. Леонтьев А.А. Принцип коммуниктивности сегодня // Иностранные языки в школе. – 1986. – №2. – С. 22-24.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
11. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: монография / А.П. Панфилова. – СПб.: [б. и.], 2001. – 494 с.
12. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
13. Плужник, И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки / И.Л. Плужник. – ИНИОН РАН. – Москва, 2003. – 216 с.
14. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н.И. Формановская. – М., 2002. – 216 с.
15. Самосенкова Т.В., Назаренко Е.Б. Компетентностно-дидактическая система обучения сервис-общению (монография) // LAP LAMBERT Academic Publishing ist ein Imprint der. – 2013. – P. 169 ISBN 978-3-8454-0535-3

УДК 371

доктор биологических наук, профессор **Сандакова Светлана Линхоевна**
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент **Егорова Галина Викторовна**
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент **Хотулёва Ольга Викторовна**
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье предпринята попытка выявить актуальные проблемы современного духовно-нравственного воспитания студентов, проведена первичная диагностика положения отдельных аспектов дальнейшей работы по духовно-нравственному воспитанию студентов.

Ключевые слова: образование, студент, духовно-нравственное воспитание, возрастные особенности воспитания, причины формирования приоритетов.

Annotation. The article makes an attempt to reveal actual problems of modern spiritual and moral education of students, primary diagnostics of position of separate aspects of further work on spiritual and moral education of students is carried out.

Keywords: education, student, spiritual and moral education, age peculiarities of education, the reasons for the formation of priorities.

Введение. В современном обществе меняется характер и содержание обучения и воспитания студентов высших учебных заведений, но цель остается прежней – сформировать личность с твердыми нравственными принципами, умеющую ориентироваться в сложной жизненной ситуации, владеющую новым мышлением, способную к непрерывному образованию и развитию.

Воспитательный процесс в условиях высшего образования является продолжением социализации личности, не только способного к сотрудничеству, но и способного ориентироваться в меняющемся пространстве и способного увлекать людей и помогать их реализации.

В восточных странах учитывают цикличность этапов развития человека [1, 2], так как это определяет его отношение к окружающему миру, сознательное отношение к традициям. Схематически это выглядит как круг разделенные на доли (Рис. 1).

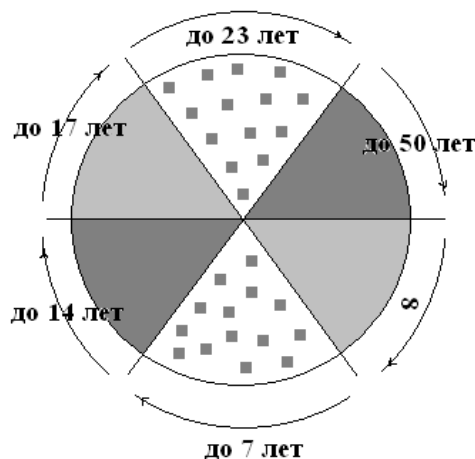


Рисунок 1. Жизненный цикл человека с точки зрения народной философии, основанной на принципах буддизма

С момента рождения до 7 лет – период реализации, когда развиваются природные задатки, генетически доставшиеся от родителей и в это время нежелательны жесткие ограничения в поведении ребенка, необходима максимальная поддержка. С 7 лет до 14 – период формирования способностей, это в данный период, когда при хорошем развитии природных задатков они должны перейти в качественные умения и навыки. После 14 лет до 17 – период формирования мировоззрения. Когда человек должен осознать свое Я и найти место и назначение себе в обществе. Далее расположена доля проб и самоанализа – до 23 лет. Это этапы развития и образования, где ключевым моментом является влияние извне, т.е. целенаправленное обучение в системе развития личности.

За тем наступает период реализации, и он длится до 50 лет. Это время когда реализуются накопленные теоретические знания, практические навыки и творческие способности которые берут начало в период формирования задатков. Это период, когда человек избирательно и производит внутреннюю регуляцию в саморазвитии и корректирует восприятие окружающего мира.

Далее выделяют период осмысления и внешней регуляции – от 50 лет и более. Эта доля расположена напротив периода формирования мировоззрения. Своевременное осознание своего Я, находят отражение в выборе профессии, в выборе семейного партнера. В этот период жизни человек может за счет жизненного опыта положительного или отрицательного найти необходимые механизмы регулирования подвластного ему хозяйства и воспитания следующих поколений семьи. Так же это период самоанализа.

Изложение основного материала статьи. Из вышеизложенного следует, что в жизни человека нет неважных этапов и периода когда еще рано или уже поздно, для каждой фазы жизни существует особое назначение. Поэтому опросы студентов связанные с осознанным выбором профессии, для определения видения своего места в обществе к 17, 18 годам, т.е. на момент поступления в ВУЗ для профессиональной подготовки выглядят следующим образом (рис. 2).

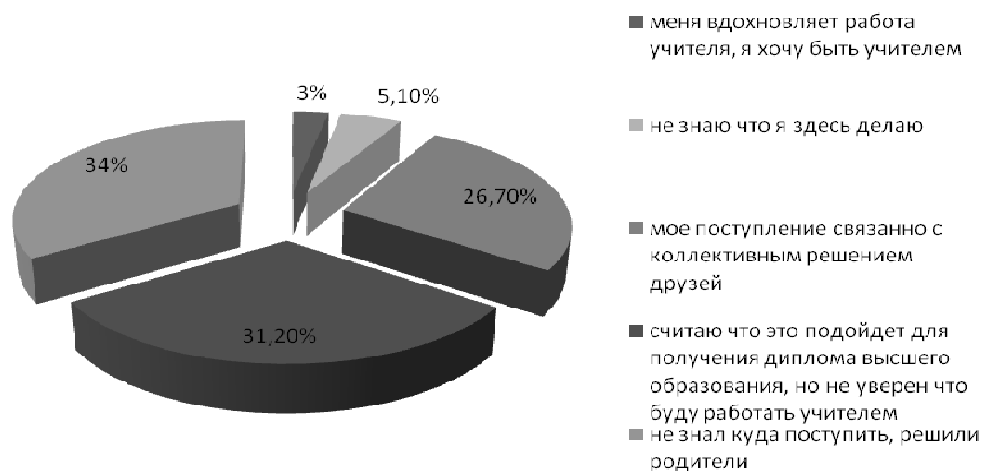


Рисунок 2. Мотивационные составляющие выбора профессии учителя у современных студентов на момент поступления

Большая часть поступающих в педагогический ВУЗ абитуриентов вдохновлены работой учителя, что является традиционной мотивацией для выбора любой профессии. Причем, эта категория студентов осознанно получают образование и в процессе обучения более социально и академически активны.

Довольно много школьников, которые не смогли определиться точно, поступали с сомнениями по поводу своего выбора. Поэтому в процессе получения педагогической профессии, эти студенты требуют повышенного внимания со стороны куратора, декана и преподавателей. Именно при формировании качественных предметных знаний, выработке навыков преподавания студенты этой категории могут перейти в группу студентов, получающих профессию осознанно.

Как мы видим, остается около 4-х% студентов, у которых на начальном этапе обучения выбор факультета был случайным, могут заинтересоваться и получать будущую профессию осознанно. Эта категория студентов присутствует в любом учебном заведении, в любой профессии.

К середине периода обучения в ВУЗе студенты уже готовы осознанно подходить к самостоятельному развитию и самовоспитанию [4].

Для достижения этих целей необходимо выявить актуальные проблемы современного духовно-нравственного воспитания студентов и предложить систему, способную научить молодых людей знать и соблюдать различные ценности, следовать правилам и нормам поведения, избегать неадекватных поведенческих реакций в обществе.

Духовно-нравственное воспитание как часть образовательного процесса во время обучения в ВУЗе – это вид деятельности, представляющий собой комплекс мероприятий по созданию необходимых условий для успешного обучения, саморазвития, развития мотивационной составляющей будущего специалиста востребованного государством и современным миром [3, 5, 6].

Для первичной диагностики и разработки отдельных аспектов дальнейшей работы по духовно-нравственному воспитанию проводилось анкетирование студентов 1 – 4 курсов. К настоящему времени (декабрь 2017 года) опрошено 68 человек, обучающихся на факультете биологии, химии и экологии, ГГТУ г. Орехово-Зуево.

Обработка результатов анкетирования показала, что молодое поколение недостаточно хорошо представляет себе понятие «духовный человек». Формулировка ответа на этот вопрос показала, что часть студентов испытывает затруднение, описывая понятие духовности. Большинство студентов (62,5%) считает что духовная личность – это нравственный человек, обладающий профессиональными навыками, ответственностью, добротой, пониманием. Немалая доля обучающихся (31,5%) определяет духовного человека как образованного и много читающего с развитыми ценностями. Некоторые респонденты (6%) отождествляют понятия духовно- нравственного и верующего человека, одинаково наделяя их такими качествами как понимание, уважение, рассудительность.

В ходе анкетирования выявлены основные черты современного студента. По мнению анкетироваемых это пять основных качеств, необходимых для успешной учебы и социализации. Качества, отмеченные наиболее часто, представлены на диаграмме (Рис. 3, читать последовательно по часовой стрелке от центральной верхней доли).

Кроме того, незначительную долю занимают энтузиазм и энергичность (1,5%), уважительность и вежливость (0,5%). К сожалению, довольно редко упоминались такие качества личности (по 3,2%), как отзывчивость, серьезность, пунктуальность, внимательность, чувство юмора, решительность, старательность, любознательность, умение пойти на компромисс.

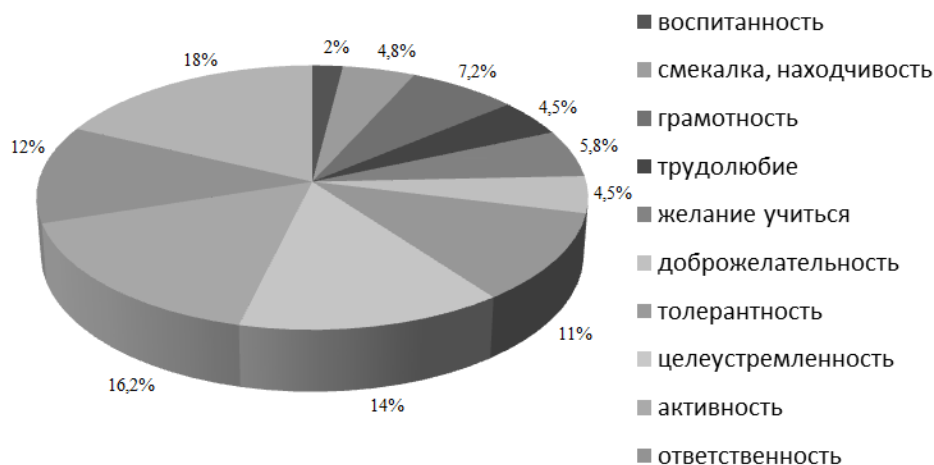


Рисунок 3. Собираемый образ студента

В целом, по мнению студентов ГГТУ, собираемый образ получился положительный, несмотря на то, что некоторые учащиеся отмечали необходимость в агрессивном поведении (0,6%). Около 0,2% утверждали, что для успешной учебы в ВУЗе необходимо быть устойчивым к стрессу, обладать дипломатичностью и иметь долю везения и удачи.

Большая часть студентов (60%) считает, что ответственность за нравственное воспитание человека несет семья (Рис. 4). Есть студенты (4%), которые в большей степени склонны считать, что эта функция ложится на учебное заведение. Довольно большая часть студентов (35%) склонна считать, что ответственность за моральный облик ложится на плечи самого совершеннолетнего человека.

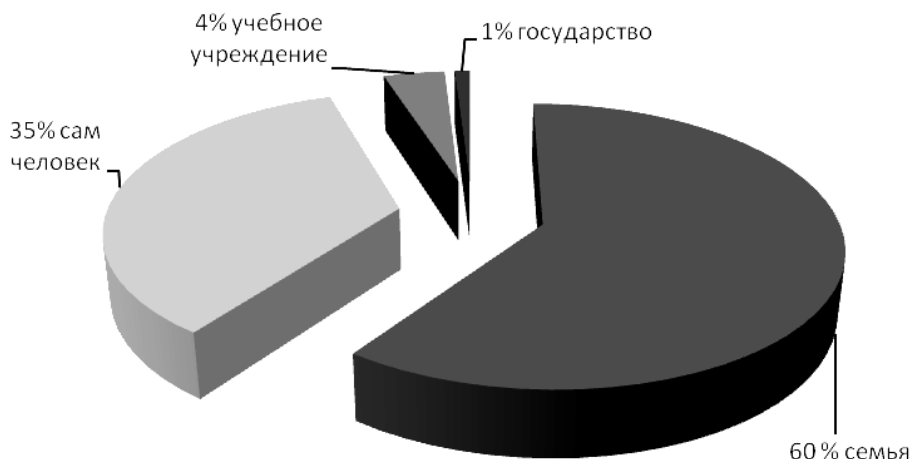


Рисунок 4. Ответственность за нравственное воспитание личности

На вопрос анкеты, «Какие направления воспитания необходимы в Вашем ВУЗе», ответы распределились таким образом (Рис. 5). Среди студентов 1 и 2 курса направления воспитания распределились по убыванию: профессионально-трудовое, экономическое, правовое, нравственное, эстетическое, физическое, экологическое, патриотическое, семейно-бытовое и религиозное. Такие результаты заставляют задуматься педагогов.

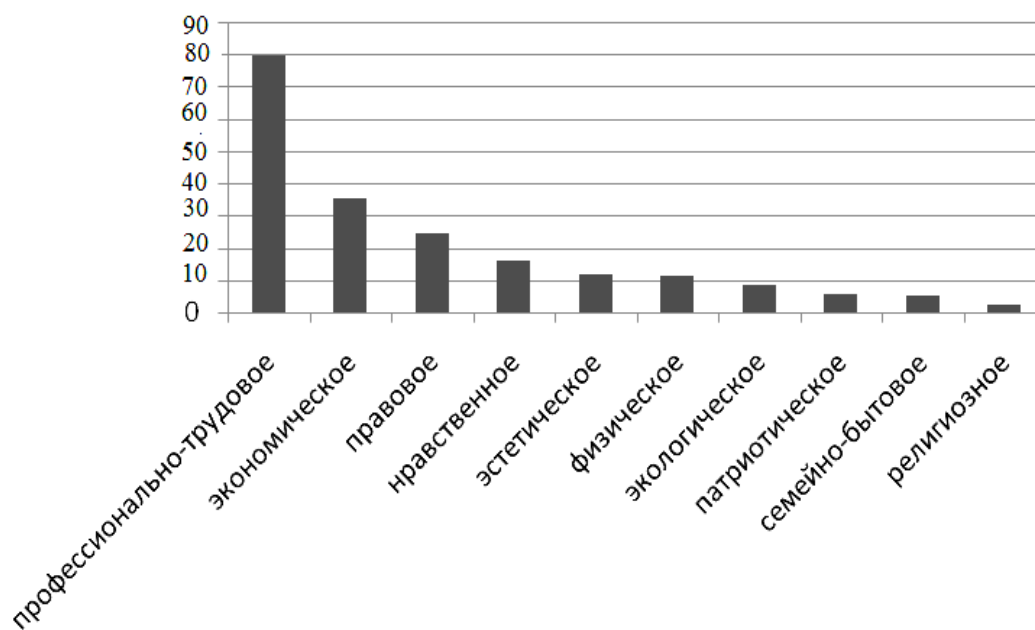


Рисунок 5. Необходимые направления в воспитании (в %) (по мнению студентов ГГТУ)

Для студентов 3-го года обучения значение профессионально-трудового воспитания (73%) заметно возрастает. На втором месте – нравственное воспитание, а далее – физическое, экологическое и экономическое, эстетическое, семейно-бытовое. Настораживает то факт, что семейные ценности все так же в общей массе занимают последние места в приоритетах.

Большинство студентов 4 курса считают нужным профессионально-трудовое воспитание (80%). Остальные направления – вместе около 12%. По 8% приходится на нравственное, семейно-бытовое, религиозное, экологическое и физическое воспитание. Совсем не отметили религиозное воспитание студенты 1 и 3 курсов.

Система духовно-нравственного воспитания имеется в каждом ВУЗе. Студенты нашего университета считают, что в ГГТУ существует духовно-нравственное воспитание (68%). Однако, заметна доля учащихся (30%), которая выбрала «затрудняюсь ответить» и 2% считает, что такая система воспитания отсутствует. Вероятно, это объясняется недостаточной информированностью о духовно-нравственной культуре в целом и видах университетских воспитательных мероприятий или их пассивным отношением к общественной жизни ВУЗа.

Среди студентов ответы на вопрос «Хотели бы Вы заниматься общественной деятельностью» распределились следующим образом: «да, уже занимаюсь» – 42%, «нет» – 20,8 %, «да, хотел бы» – 30,2% и «затрудняюсь ответить» – 7 %. Причем со 2-го курса подобная социальная активность падает и поэтому растет группа людей с ответом «нет». Этому тоже есть объяснение, так как при сложной экономической ситуации в стране – достаточно много студентов совмещают учебу и работу в вечернее время.

Среди студенческой молодежи интересно распределились ответы на вопрос «Как считаете, за время учебы выпускник ВУЗа кроме знаний, умений и навыков в профессиональной сфере должен получить еще и ...». Например, у первокурсников вопрос вызвал затруднения. Чаще они отмечают такие необходимые качества как навык общения, опыт, перспективы в будущей профессии.

Студенты 2-го курса наиболее важным считают получить базовые знания, коммуникабельность, устойчивость к стрессам, научиться толерантности и субординации, культурное и нравственное развитие, а также получить друзей и багаж воспоминаний.

На третьем курсе представляется важным получить за годы учебы – всестороннее развитие, воспитание, коммуникабельность, уверенность в себе, умение грамотно разговаривать и вести себя, умение находить подход к людям. За время обучения приобрести хороших знакомых и приятные воспоминания.

Выпускники считают приоритетным стать грамотным специалистом в своей области, уметь быстро ориентироваться в изменяющихся условиях и легко адаптироваться, иметь хорошее здоровье, развить физические и эстетические навыки, приобрести глубокие знания по предметам. Кроме того, отмечались ценные качества специалиста – нравственность, ответственность, серьезность, коммуникабельность. Некоторые студенты хотят по окончании ВУЗа сохранить хорошие воспоминания и эмоции. Обучающиеся мужского пола считают, что выпускник должен быть конкурентоспособным и иметь жесткость и агрессивность как черты характера.

Выводы. Как показали проведенные исследования, система ценностей продолжает формироваться в период профессиональной подготовки, соответственно период «взросления» у современного человека значительно сдвинут на более поздние сроки. Для формирования устойчивой системы ценностей у современных студентов необходимо обращать внимание на приоритетные жизненные ориентиры студента с момента поступления и до окончания ВУЗа. Для этого целесообразно ввести в практику тренинговые часы саморазвития, что необходимо для профессиональной подготовки будущего педагога. Необходимо продолжить формирование представлений о духовных ценностях разных культур мира, так как это позволяет развивать толерантность. Преподаватели должны ориентировать студентов на развивающее обучение и познавательную активность посредством целенаправленного воздействия на мотивационную сферу, формировать ценностные ориентации на основе совместного творчества.

Литература:

1. Боревская, Н. Е. Система образования с китайской спецификой / Н. Е. Боревская // Народное образование. - 2003. - № 7. - С. 38 - 45.
2. Го Синь. Подготовка китайских высококвалифицированных кадров по интернационализации высшего образования. Пекин: № 1 (25). 2012. С. 59-63.
3. Никитенко С.Н. Нравственность и духовность как основные категории педагогики духовности// Нравственное воспитание в современном мире: психологический и педагогический аспект (Сборник статей Международной научно - практической конференции 13 мая 2017 г.), Самара, НИЦ АЭТЕРНА. 2017. С. 81-82.
4. Реан А.А. Психология личности. ООО Издательство "Питер", 2016. 86 с.
5. Токомбаева Н.У. Роль социальной нормы в личностном становлении подростка как субъекта взаимоотношений с миром взрослых // Мир психологии. 1997. №1. С. 120-129.
6. Чевозерова Г. Философский аспект концепции духовно-нравственного развития молодежи. Тольяти, 2000.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Светличный Евгений Григорьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Балдецкий Олег Анатольевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

учитель начальных классов Осипченко Надежда Ивановна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 1» (г. Симферополь)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В условиях развития в Российской Федерации демократического, правового государства и гражданского общества особое значение приобретает уровень профессиональной подготовки юристов, обеспечивающих соблюдение законности и правопорядка. Широкий спектр профессиональных проблем, возникающих перед будущими юристами, многообразие сфер применения навыков юридической деятельности и реализации своих возможностей, обуславливают потребность в определении основ профессионального успеха представителей юридического сообщества, выявления внутренних механизмов регуляции их профессионального развития. В статье исследованы и раскрыты основополагающие подходы формирования профессиональной культуры будущих юристов в образовательном процессе ВУЗа.

Ключевые слова: методологические основы, профессиональная культура будущих юристов в образовательном процессе ВУЗа, системно-деятельностный подход, профессионализм, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, контекстный подход, образовательный процесс, ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт), профессионализм.

Annotation. In the conditions of a democratic, rightful state and civil society development in the Russian Federation the level of lawyers' professional training that secures maintenance of law and order gets the special meaning. A wide range of professional problems that appear in front of future lawyers, a variety of fields where legal activity skills are used and their opportunities are implemented, determine the need for defining the bases of juridical community representatives' professional success, revealing the internal mechanisms of regulating their professional development. The basic approaches of forming future lawyers' professional culture in the educational process of the institute of higher education are investigated and shown in the article.

Keywords: methodological bases, future lawyers' professional culture in the educational process of the institute of higher education, systemically-active approach, occupational genesis, skills approach, personality-oriented approach, contextual approach, educational process, the SES (the State educational standard), professional skills.

Введение. В условиях обновления системы образования как одного из главных источников формирования интеллектуального потенциала общества, важное значение приобретает повышение качества подготовки будущих юристов, что находит подтверждение в государственных документах об образовании. Современному обществу необходимы люди, умеющие творчески мыслить и принимать нестандартные решения. Эту задачу необходимо решать в процессе подготовки будущих юристов в образовательных организациях высшей школы, путем развития интереса обучающихся к будущей профессиональной деятельности, к обучению, стимулированию умения мыслить, рассуждать, доказывать, приводить аргументы, принимать решения, отстаивать свою точку зрения.

Цель нашего исследования состояла в анализе и обосновании методологических подходов к процессу формирования профессиональной культуры будущего юриста.

Определяющим критерием качества подготовки будущих юристов является сформированность профессиональной культуры личности, оказывающей значительное влияние на содержание, характер и эффективность профессиональной деятельности. Профессиональная культура, как комплекс специальных знаний, умений, способностей, качеств, норм и ориентаций личности, необходимых для включения в профессиональную среду, способствует успешному овладению профессией, обеспечивает направленность личности на самоопределение и самореализацию, что позволяет рассматривать ее в качестве внутренней предпосылки становления профессионализма.

Сущность профессиональной культуры будущего юриста представляет собой совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств, профессионально-этических норм и ценностей, направленных на целостное и гармоничное развитие личности, влияющих на организацию и осуществление юридической деятельности, определяющих поведение юриста в профессиональной среде [13].

Изложение основного материала статьи. Формирование профессиональной культуры будущих юристов потребовало осмысления и разработки методологических основ этого процесса, подбора и интеграции научных подходов.

В научной литературе понятие «подход» используется как совокупность идей, принципов, методов, лежащих в основе решения проблем. Подходом принято считать идеологию и методологию решения проблемы, раскрывающую основную идею, а также предпосылки философского, социально-экономического, психолого-педагогического плана, главные цели, принципы, этапы и механизмы достижения этих целей [8].

В ходе исследования, методологическими основами профессиональной культуры будущих юристов в образовательном процессе ВУЗа нами определены, как основополагающие, следующие подходы: системно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, контекстный.

Рассмотрим выделенные подходы более детально.

Системно-деятельностный.

В научной литературе рассматриваются системный и деятельностный подход как самостоятельные, однако в рамках нашего исследования, для формирования профессиональной культуры будущего юриста в образовательном процессе ВУЗа, считаем важным применение этих подходов в комплексе, т.е. рассматриваем системно-деятельностный подход.

По мнению В.М. Баженова, системное мышление позволяет все явления рассматривать, не упуская из виду целого, панорамно воспринимая объект с учетом его связей с окружающей средой, как динамическую систему, развивающуюся по единым законам [1, с. 103].

Анализ литературы [5; 15] показал, что системный подход в научном моделировании процесса формирования профессиональной культуры будущего юриста позволяет:

– сформировать четкую структуру модели формирования профессиональной культуры будущих юристов в образовательном процессе ВУЗа;

– выявить механизм, обеспечивающий динамику системного формирования профессиональной культуры в рамках системы профессиональной подготовки в ВУЗе;

– обеспечить взаимодействие компонентов процесса формирования профессиональной культуры внутри системы профессиональной подготовки, а также взаимодействие самой системы с социальной средой;

– стимулировать процесс развития системы формирования профессиональной культуры, характеризующийся нарастающей активностью, сочетающей в себе адаптивные и адаптирующие функции модели;

– вывести систему формирования профессиональной культуры на комбинационное варьирование собственными элементами и структурными связями, что позволит ей перейти к новым системным модификациям.

Сущность деятельностного подхода заключается в том, что «исследуется реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром, который обеспечивает решение определенных жизненно важных задач» [7, с. 48].

Формирование профессиональной культуры личности предполагает освоение способов практической деятельности, направленной на удовлетворение потребностей человека, приоритетных для данной профессиональной группы. Повышение уровня потребностей вследствие профессиогенеза, т.е. профессионального становления и развития будущего юриста, вызывает совершенствование имеющихся и освоение новых инновационных способов деятельности и, соответственно, рост уровня профессиональной культуры.

В современных условиях модернизации высшего профессионального образования основным направлением развития профессиональной культуры будущего юриста является использование системы методов, форм и средств обучения, направленной на моделирование профессионально значимых видов деятельности и социальных ситуаций с целью формирования основных профессиональных компетенций в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной, педагогической деятельности и развития профессионально значимых качеств личности будущего юриста.

Приоритетный характер реализации учебной деятельности будущего юриста в рамках контекста профессиональной деятельности обусловлен чрезвычайным разнообразием решаемых задач в области общественных отношений. Профессиональная деятельность юриста непосредственно связана с работой с гражданским населением, юридическими консультациями, участием в судебных процессах, поэтому основными профессиональными компетенциями будущего юриста выступают: способность принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом, применять нормативные правовые акты и реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности, юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства [11].

Эффективное формирование этих профессионально-предметных конструктов возможно путем дидактически обоснованного моделирования профессионально-ориентированных проблемных ситуаций, в рамках анализа которых осуществляется активное усвоение социального опыта путем принятия решений, планирования действий и прогнозирования результатов.

Формирование системы мышления, умения детализировать, систематизировать и обобщать информацию в рамках моделирования юридической деятельности развивает интеллектуальные способности и профессиональное мышление обучающихся, а это важная составляющая профессиональной культуры юриста.

В процессе совместной профессионально ориентированной деятельности осуществляется создание будущим юристом своей системы ценностей, представлений, правил поведения, определяемых социально-общественными контекстами в образовании, выступающих базовыми основаниями для реализации юридической деятельности и являющимися компонентами профессиональной культуры юриста.

В процессе совместной учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности осуществляется накопление основ профессионального опыта, решается проблема творческой самореализации личности. Общение в этом аспекте выступает как условие и механизм, определяющий успешность совершенствования и самосовершенствования человека, полноту его самореализации в профессии и жизни в целом.

Системно-деятельностный подход как определяющее, стратегически значимое методологическое основание подготовки будущих юристов в ВУЗе предполагает системную организацию целостного

образовательного процесса как единства разных видов деятельности обучающихся (учебного, учебно-профессионального, научно-исследовательского, внеучебного, социокультурного), целенаправленно организованных и скоординированных для достижения главной образовательной цели – формирования социально-профессионально-личностной готовности будущих юристов к профессиональной деятельности.

Данный подход позволяет сформировать у обучающихся восприятие осваиваемой профессиональной деятельности как средства достижения жизненного успеха, личностной самореализации.

Н.М. Старова описывает компетентностный подход как организацию образовательного процесса, при которой результатом являются компетенции выпускника, определяющие способность будущего специалиста реализовать на практике свою компетентность [14, с. 25].

В основе компетентностного подхода в профессиональном образовании лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, самореализоваться, саморазвиваться). Профессионально развиваясь, такой специалист создает нечто новое в своей профессии, пусть даже в малых масштабах (новый прием, метод). Он несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных оснований.

В компетентностной модели специалиста цели образования связываются как с объектами и предметами труда, с выполнением конкретных функций, так и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Таким образом, результат образования будет представлять собой совокупность привычных результатов образования с добавлением результатов по становлению и развитию ключевых компетенций. Развитие компетенций – это дополнение к привычным целям образования. Логика обучения в контексте компетентностного подхода состоит из двух взаимодополняющих логик: логика обучения предмету и логика развития учащихся посредством предмета.

А.А. Петренко в своих исследованиях отмечает что, компетентностный подход, наиболее точно отражает суть модернизационных процессов в сфере образования, так как характеризуется такими умениями, способностями, личностными характеристиками, которые должны непосредственно использоваться в практической деятельности и формироваться через личностный опыт учащихся. В тоже время, компетентностный подход расширяет сферу влияния образования на личность обучаемого за счет установки на саморазвитие во всех видах жизнедеятельности (познавательной, профессиональной, социальной, личностной) и предполагает качественно иную систему оценки готовности выпускника к продолжению обучения и успешной адаптации к быстро меняющемуся обществу [10, с. 62].

Анализ литературы показывает, что общими положениями для всех определений компетентностного подхода в профессиональной подготовке являются: развитие личности и наличие сформированных компетенций, позволяющих эффективно решать профессиональные задачи. Системно-деятельностный характер компетентностного подхода обуславливает необходимость обеспечения профессионализма личности в процессе образования путем включения обучающихся в разные виды практико-ориентированной деятельности, что оптимально при интеграции компетентностного и контекстного подходов, осуществляющихся на основании деятельностной позиции к наследованию социального опыта в рамках учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности [3, с. 33].

В процессе реализации компетентностного подхода усвоение учебной информации, подаваемой в виде профессионально ориентированных проблемных ситуаций и задач, обеспечивает постепенную трансформацию мотивов будущего юриста из познавательных в профессиональные, что способствует включению норм, ценностных ориентаций профессии в мировосприятие и систему культурных ценностей будущего юриста.

На основе анализа вышеприведенной информации, считаем что, компетентность будущего юриста – это способность действовать в ситуации неопределенности, когда необходимо принимать новые нестандартные решения и выстраивать алгоритмы действий при решении задач ранее не встречавшихся в юридической практике.

В связи с этим предъявляются новые требования к организации образовательного процесса в вузах, отличающегося от общепринятого классического подхода.

На наш взгляд, в основе современного образовательного процесса должен лежать личностно-ориентированный подход, направленный на развитие личности каждого обучающегося, т. е. когда в центре образовательного процесса находится сам обучающийся, а процесс обучения является познавательной деятельностью. В таком случае преподаватель и обучающийся будут работать в тандеме.

Особое значение в контексте нашего исследования имеет положение о становлении личности профессионала через совокупность отношений к людям, к коллективу. Данный подход снимает противоречие между индивидуальным способом усвоения знаний и опыта в процессе обучения и коллективным характером профессиональной деятельности, предполагающим межличностное взаимодействие специалистов в рамках профессиональной деятельности.

Действительным содержанием культуры, с точки зрения В.М. Межуева, является формирование человека как члена общества, личности, развитие его творческих сил, потребностей, отношений, выраженных в типах и формах организации жизни, социальных отношениях и деятельности людей [9, с. 45-46]. Принимая этот тезис и понимая под профессиональной культурой определенный уровень развития профессионально-предметных конструкций, качеств, способностей, форм общения, выраженных в профессиональной деятельности, следует отметить значимость коммуникативной составляющей.

По мнению А.А. Деркача, невозможно достичь вершин мастерства в профессии, максимальной творческой самореализации специалиста и достижения высшей жизненной самореализации без приумножения и творческого осмысления нового профессионального опыта, что находит свое выражение в познании способов культуросовоения, одним из которых является совместная познавательная деятельность [6, с. 56].

В личностно-ориентированном подходе обучающийся рассматривается не как объект обучающих воздействий преподавателя, а как самоизменяющийся субъект учения. Обучаемые должны познавать мир, приобретать знания через собственные открытия, требующие напряжения познавательных сил, влияющие на развитие продуктивного мышления.

Реализация контекстного подхода в подготовке будущего юриста осуществляется путем формирования профессиональной культуры – «структурно-уровневого образования, находящегося в постоянном развитии и

представляющего собой комплекс профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих на основе ценностных ориентаций компетентное осуществление профессиональной деятельности» [14, с. 65].

По определению основателя теории контекстного обучения А.А. Вербицкого, «контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» [2, с. 19].

Методологический базис контекстного подхода составляет деятельностная теория, основывающаяся на положениях о единстве материальной и психической деятельности как системе действий, обуславливающих усвоение социального опыта и развитие психических функций и способностей личности.

В результате анализа основных положений теории контекстного подхода, можно прийти к выводу, что юрист, обладает своим внутренним контекстом как результатом жизнедеятельности и образовательного опыта, и находится под влиянием ряда внешних контекстов [12].

Взаимовоздействие этих контекстов влияет на ценностно-смысловую основу профессиональной деятельности будущего юриста. В процессе начальных стадий профессиогенеза в рамках образовательной среды создаются наиболее оптимальные условия для развития профессиональной культуры – «ситуация взаимодействия, переплетения, обусловленности культурных особенностей целей, содержания образования, деятельности самих субъектов образовательного процесса приводит к тому, что обучающийся «присваивает» культуру как субъект, «преломляя» ее через призму своей личной культуры» [4, с. 82].

Контексты профессиональной деятельности наиболее оптимально воссоздаются в проблемном обучении, где моделируются ситуации профессионального действия, требующие активизации мыслительной деятельности обучающегося. Основой учебной деятельности в этом случае выступает принцип ситуативности обучения, предполагающий построение образовательного процесса на ситуациях, нацеленных на самоопределение обучающихся и поиск ими решения по регулированию профессиональных действий [12].

Овладение опытом профессиональной деятельности будущими юристами в рамках контекстного обучения будет эффективным в процессе взаимодействия с разными образцами социальных ситуаций, где юрист накапливает разные образцы и способы поведения, совокупность которых составляет эмпирически сложившийся образ профессиональной деятельности; решения проблемных ситуаций, построенных на содержании специализированных дисциплин, путем моделирования действий будущих юристов по сбору необходимой информации, анализа и юридически верной квалификации фактов и обстоятельств, обоснованию и принятию, в пределах должностных обязанностей, решений, прогнозированию их последствий; организации различных форм совместной деятельности по моделированию профессиональных действий, отношений, характерных для разных видов юридической деятельности и ориентированных на формирование предметно-технологической и коммуникативной компетентности юриста.

Выводы. Таким образом, вышеприведенные подходы (системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный, контекстный), при использовании их в тесной взаимосвязи, являются концептуально-методологической основой формирования профессиональной культуры будущих юристов в образовательном процессе ВУЗа.

Литература:

1. Баженов В.М. Технологическая культура учителя : монография / В. М. Баженов. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. – 212 с.
2. Вербицкий А.А. Групповое взаимодействие студентов в контекстном обучении // Проблемы психологии образования. – 1994. – № 3. – С. 58-74.
3. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход в модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – №5. – С. 32 – 37.
4. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2011. – 336 с.
5. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.
6. Деркач А.А. Акмеология: учеб.пособ. / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
7. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1987. – 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 4).
8. Исаев И. Ф. О модели профессионально-педагогической культуры учителя. Проблемы и перспективы развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования // Межвуз. сб. науч. статей. Барнаул, 2000.
9. Межуев В.М. Культура как социальная проблема / В.М. Межуев // Вопросы философии. – 1982. – № 10. – С. 52–59.
10. Петренко А.А. Компетентностный подход в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 1 – С. 62-65.
11. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2016 № 1614 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета)» [Электронный ресурс] / Консультант плюс – надежная правовая поддержка. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210991/e5d783a4142217a4258a18ee0c742b7fbd65aee3/
12. Светличный Е.Г. Использование контекстного обучения в профессиональной подготовке курсантов и слушателей ведомственных учебных заведений системы МВД // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2017. – Выпуск 54 (2). – С. 260-265.
13. Светличный Е.Г. Реализация модели формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции // Гуманитарные науки. – Научно-практический журнал. – Ялта. – 2017. - № 3 (39). – С. 156–163.
14. Старова Н.М. Сущность понятия «профессионально-компетентностная культура будущего специалиста» / Н.М. Старова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009. – Вып. 5. – № 31 (164). – С. 63-66.
15. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 320 с.

УДК 371

**старший преподаватель кафедры тактико-специальной
и огневой подготовки Светличный Евгений Григорьевич**

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки Таран Александр Николаевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТРЕЛЬБЕ ИЗ БОЕВОГО ПИСТОЛЕТА

Аннотация. В статье описан процесс первоначального обучения стрельбе из боевого оружия с учетом влияния стресса на мыслительные и моторные способности обучающегося, его работоспособность, память, двигательные реакции. Предложены методики обучения, позволяющие максимально быстро адаптироваться будущему сотруднику правоохранительных органов к высоким стрессовым нагрузкам, возникающим при применении огнестрельного оружия.

Ключевые слова: обучение, работоспособность, память, тренировка, оружие, изготовка.

Annotation. The article briefly describes the process of initial training in shooting from a military weapon, given the effects of stress on cognitive abilities of the student, his performance, memory, motor responses and marked the main directions in training, allowing to quickly adapt the employee to the high stress loads when using firearms.

Keywords: training, performance, memory, training, weapons, load and load.

Введение. Современные условия работы требуют от сотрудников органов правопорядка и безопасности твердых знаний и устойчивых навыков при обращении с табельным оружием в различных ситуациях. Перед преподавателями ведомственных учебных заведений возникает задача: как обеспечить необходимый уровень подготовки в отведенное учебное время и выделяемыми материальными ресурсами, такими как оружие, боеприпасы, тренажеры, учебные помещения, тир и полигоны [9].

Эта проблема особенно остро стоит перед ведомственными учебными заведениями, так как они готовят сотрудников с отставанием по времени, срок этого отставания как минимум период обучения [10].

При обучении в образовательных организациях высшего образования МВД России преподаватели и обучаемые при освоении дисциплины «Огневая подготовка» сталкиваются с рядом таких проблем, как:

- низкая норма положенности боеприпасов;
- сравнительно малое количество занятий;
- большой промежуток между занятиями.

Так же, немаловажным препятствием является – высокое нервное напряжение, связанное с произвольными реакциями организма на выстрел из боевого оружия, которые мешают анализировать не только «момент выстрела», но и свои действия на огневом рубеже с заряженным оружием, управлять мелкой моторикой кисти, нарушается общая моторика тела и процессы запоминания (памяти) [3]. В таких жестких условиях применения оружия из-за шокового состояния скорость стрельбы вырастает до максимально возможной. Сформировать устойчивый навык производства выстрела при таких исходных данных очень сложно [12], [11].

Все выше перечисленные факторы вынуждают обучать стрельбе курсантов и слушателей в «зажатом состоянии» (излишнее перенапряжение мышц рук, кистей, пальцев). Сила напряжения на грани возникновения тремора рук. Благодаря такой физиологии мышц появляется возможность минимизировать негативные реакции организма на выстрел. Первоначальное обучение целесообразно начинать со стрельбы с двух рук для снижения психологической нагрузки на курсанта и обеспечения мер безопасности во время стрельбы (очень высокая мобильность одной руки), а потом переходить на стрельбу с одной руки.

Основной упор в обучении должен делаться на осознанное понимание своих действий и умение воспроизвести их в стрессовой ситуации.

Изложение основного материала статьи. Техника производства выстрела очень проста и в спокойном состоянии очень легко выполняема. В спокойном состоянии все нервные процессы замедлены и практически в 99% случаев ошибка при выполнении выстрела из боевого оружия сильно не влияет на процессы, происходящие в момент выстрела, и результат попаданий может достигать высокого уровня. Адаптироваться к выстрелу через достижение спокойного состояния в системе подготовки сотрудников МВД нецелесообразно, так как полученный результат будет кардинально отличаться от результата, полученного в ситуации стресса или физической нагрузки.

Приемы, благодаря которым можно добиться временного повышения результатов стрельбы:

- положительный и спокойный настрой на стрельбу;
- методики, приводящие к получению «удовольствия», «куража» от стрельбы;
- подсказки во время стрельбы (в стрессовой ситуации организм наиболее подвержен внушению, тело обучаемого выполняет инструкции преподавателя не осознанно, при отсутствии подсказок, тело обучаемого начинает выполнять инструкции своего «сознания», что приводит к нарушениям в технике и промахам).

Правоохранитель должен научиться стрелять в условиях стресса. Как этого добиться? Научить обучаемого, управлять своими мыслями и телом во время стресса и нервного напряжения. Убрав нервное напряжение во время стрельбы, мы получаем сиюминутный иногда очень высокий результат при отсутствии правильного понимания своих действий, «удобную технику» и очень не стабильного стрелка.

Любой спор о технике, методике обучения стрельбе можно решить с помощью упражнений с высокой скоростью стрельбы, физической нагрузки и стресса, которые являются индикаторами правильного понимания и выполнения техники производства выстрела [4].

Обучение целесообразно проводить этапами по 3 занятия:

- изучение нового элемента или упражнения (необходимо максимально заинтересовать обучаемых);
- отработка изученного (спокойная обстановка, в которой выполняется упражнение и корректируются ошибки);
- самостоятельная работа с высоким психологическим напряжением.

На каждом этапе (занятии) вводится один, два новых элемента как максимум или отрабатываются пройденные элементы в новой последовательности, но не более 2-х изменений за этап (занятие).

Первоначальное обучение является самым сложным и ответственным [1], начинается с первого занятия и заканчивается, когда:

- обучаемый научился самостоятельно минимизировать негативные реакции организма на выстрел;
- спокойно относится к таким психологическим реакциям, происходящим в момент выстрела;
- понимает, как работать с оружием в различных ситуациях;
- стабильно работает по любой схеме прицеливания без ошибок, но медленно 1-2 секунды на выстрел в зависимости от расстояния и размеров мишени (стрельба в рамках ТТХ и боевых свойств оружия).

Огромная проблема первоначального обучения заключается в большом количестве разнообразных рефлексов и индивидуальных пониманий у обучающихся и если приступить к стрельбе из боевого оружия без предварительного выравнивания рефлексов и понятий, получим необходимость большого объема индивидуальной работы и появление сложных реакций на выстрел, которые очень тяжело устранить [13].

После окончания первоначального обучения, в зависимости от направления дальнейшей деятельности обучаемого, начинается основная специализация по одному из двух направлений: спортивная стрельба или боевая стрельба. Каждое направление имеет свою специфику [5, 8].

Первоначальное обучение целесообразно проводить с нарабатыванием следующих необходимых двигательных навыков:

- обучение вкладке оружия и прицеливанию разными способами без обработки спуска;
- обучение удержанию и обработке спуска;
- обучение различной работе с оружием [1].

Двигательные навыки нарабатываются в 3 этапа:

- 1-й без патрона в «холостую»;
- 2-й с патронами, без выстрела;
- 3-й с патронами и производством выстрела.

Обучение работе с оружием происходит по двум параллельным направлениям:

- обучение технике производства выстрела и серии выстрелов в различных ситуациях [14];
- обучение манипуляциям с оружием со строжайшим соблюдением мер безопасности при обращении с оружием.

Во время обучения двигательным действиям, на этапе работы в «холостую», выстрел имитируется с помощью партнера, который резким движением отводит затвор в крайнее заднее положение и отпускает.

Особое внимание необходимо уделить прицеливанию и выполнять все упражнения с различными видами прицеливания, акцент делается на том, что в процессе производства выстрела или серии выстрелов без патрона, схема прицеливания не меняется.

Основные элементы фокусировки зрения в процессе производства выстрела или серии выстрелов:

- точная стрельба (необходима точность в пределах круга диаметром 4 см на расстоянии 20 метров) – на целик;
- быстрая стрельба по мишеням (необходима точность в пределах круга диаметром 20 см на расстоянии 20 метров) – на мушку;
- боевая стрельба, имитация огневого контакта (необходима точность в пределах круга диаметром 50 см на расстоянии 5-10 метров) – на мишень;
- скоростная стрельба быстрее 2-х выстрелов в секунду дистанция 5-10 метров – на мишень.

Правильность действий производства выстрела оценивается по нескольким признакам:

- вынос оружия в мишень – оценивается качество наведения оружия в район прицеливания и наличие доводки после выноса оружия, используются различные варианты прицеливания (смотрим на целик, мушку, мишень или с закрытыми глазами с последующей проверкой прицеливания);
- изготовка – после имитации выстрела оружие должно вернуться в район прицеливания за 0,2-0,3 секунды без доводки оружия;
- обработка спуска – в момент спуска курка с боевого взвода (при работе без патрона) оружие должно остаться на месте и в районе прицеливания.

Параллельно с обучением производству выстрела идет обучение безопасному обращению с оружием, уделяется особое внимание действиям по командам в тире и на стрельбище, принятию различных изготовок, смене магазина, производству различных манипуляций с оружием: разряжание оружия, зарядание оружия, устранение задержек и т.п. [7].

При работе без патрона обучаемые работают в парах, что позволяет обучать не только двигательным действиям, но и умению видеть неправильные действия и их последствия. Стрелки учатся видеть ошибки при стрельбе со стороны и при самостоятельной работе их не допускать.

Первые 3 занятия обучаемые работают без боевого патрона. После уверенного освоения основных манипуляций с оружием, с 4-го занятия, обучаемые допускаются к огневому рубежу для выполнения действий с заряженным оружием под полным контролем преподавателя.

При таком подходе происходит постепенное привыкание к оружию, и наработка навыков происходит в благоприятной психологической обстановке, стресс у обучаемых имеется в объеме необходимом для стимуляции адаптационных механизмов и активации мыслительной деятельности.

Обучаемый не освоивший или освоивший в недостаточной мере работу с оружием в «холостую» к работе с боевым патроном не допускается, так как такой обучаемый будет усложнять, и замедлять процесс обучения всей группы. Ухудшение процесса обучения заключается в отвлечении внимания преподавателя от группы для выяснения причин слабых навыков, подбору индивидуальных методов и средств обучения, в итоге время преподавателя расходуется иррационально. Очень часто выясняется, что причина слабых навыков заключается в нежелании обучаемого выполнять то, что для него тяжело, и он старается сделать как удобно и игнорирует объяснения и доводы преподавателя, что приводит к заучиванию и закреплению неправильных действий и навыков. Индивидуальная работа заключается в корректировке получаемых знаний, когда обучаемые работают в группе, и проводится в форме подсказок в течении нескольких секунд. Индивидуальная работа с отрывом основного времени у группы, проводится при корректировке техники производства выстрела и только на огневом рубеже, когда обучаемый освоил предыдущие этапы обучения и совершает ошибку во время выстрела. При необходимости используются различные тренажеры для объяснения элементов выстрела, наработки и проверки навыков [2].

К стрельбе с использованием боевого патрона необходимо приступать после того, как слушатель научится производить все манипуляции с оружием, не задумываясь, без остановок и без ошибок. Связано это с тем, что наличие боевого патрона в патроннике вводит обучаемого в состояние сильного стресса в котором аналитические (мыслительные) способности затормаживаются. Обучаемый, в первые 3 занятия со стрельбой, без специального подготовительного обучения, не в состоянии рассказать о том, что и как он делал, ответ один – «стрелял» и осмысленное минимальное понимание процесса производства выстрела для многих приходит только к концу обучения.

Выводы. Предложенная методика обучению стрельбе, при условии систематических тренировок:

1. Позволит научить обучаемого меткой стрельбе, независимо от условий её выполнения;
2. Закрепит необходимый навык обращения с огнестрельным оружием при возникновении экстремальных ситуаций, связанных с нападением на сотрудника полиции;
3. Привьют и закрепят необходимые навыки по обеспечению личной безопасности при осуществлении служебной деятельности в конкретных типовых ситуациях.
4. Будут способствовать развитию устойчивого в экстремальных ситуациях мышления, поднимут профессиональное мастерство, привьют уверенные, тактически правильные действия [8].

Литература:

1. Карабаш Д.В., Пономарев Н.Н. Начальный этап обучения стрельбе из пистолета Макарова как важнейший элемент стрелковой подготовки // В сборнике: Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств материалы XVIII Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. 2016
2. Кочеткова С.В., Таран А.Н. Теоретико-методологические основы совершенствования огневой подготовки сотрудников ОВД // Теория и практика общественного развития 2014, № 3
3. Куров А.И. Влияние страха на результаты выполнения боевых приемов борьбы сотрудниками органов внутренних дел // ВЕСТНИК Краснодарского университета МВД России 2015 № 4 (30)
4. Напалков Ю.А., Таран А.Н. Актуальность комплексирования огневой и физической подготовки в образовательных организациях МВД России // ВЕСТНИК Краснодарского университета МВД России 2015 № 4 (30)
5. Пономарев Н.Н. Особенности подбора кандидатов для сборной команды образовательной организации системы МВД России по летнему служебному биатлону // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2015. № 3 (29)
6. Пономарев Н.Н. Закрепление навыков стрельбы из боевого ручного стрелкового оружия у курсантов, обучающихся по специализации «Деятельность специальных подразделений ОВД» // В сборнике: Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД России. 2015
7. Пономарев Н.Н., Стригуненко И.К. Меры безопасности при обращении с оружием и боеприпасами при выполнении оперативно-служебных задач сотрудниками органов внутренних дел // Учебно-практическое пособие / Н. Н. Пономарев, И. К. Стригуненко ; МВД Российской Федерации, Краснодарский ун-т. Краснодар, 2011
8. Светличный Е.Г., Михно Т.А. Применение методик новой стрелковой техники при обучении курсантов и слушателей учебных заведений системы МВД России // Материалы Всероссийского круглого стола «Совершенствование огневой и тактико-специальной подготовки». – Орел. – 2016. – С. 136-140
9. Светличный Е.Г. Стрелковая подготовка сотрудников правоохранительных органов зарубежных стран // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5; URL: <http://www.science-education.ru/128-21464>
10. Светличный Е.Г. Эффективность использования интерактивных методов обучения для совершенствования навыков владения стрелковым оружием // Педагогика и современность. Научно-педагогический журнал. - № 2 (16). – Таганрог: «Перо», 2015. – С. 36-42
11. Таран А.Н., Напалков Ю.А. Выживание сотрудника полиции в случаях, связанных с применением или угрозой применения огнестрельного оружия // ВЕСТНИК Краснодарского университета МВД России 2016 № 4 (34)
12. Таран А.Н. Психофизиология применения огнестрельного оружия сотрудниками полиции во время несения службы [Текст] /А.Н. Таран // Международная научно-практическая конференция. Проблемы и перспективы современного общества – 2016.
13. Таран А.Н., Бойков А.А. Психофизиологические особенности огневой подготовки курсантов в учебных заведениях МВД России // ОБЩЕСТВО И ПРАВО 2014 № 1 (47)
14. Таран А.Н., Напалков Ю.А. Техника выстрела из пистолета // ВЕСТНИК Краснодарского университета МВД России 2016 № 1 (31) С. 183-187.

УДК 371

старший преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Светличный Евгений Григорьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

врио начальника кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Веремьев Алексей Сергеевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В практической деятельности сотруднику полиции нередко приходится применять огнестрельное оружие. Он должен иметь в арсенале максимальное количество алгоритмов действий в возможных экстремальных ситуациях. Их перечень не является исчерпывающим. К таким ситуациям можно отнести два следующих, возможных сценария:

1. нападение на коротких дистанциях с использованием скрытых, опасных для жизни и здоровья предметов, огнестрельного и холодного оружия (когда намерение их применения сотруднику полиции заранее неизвестно);

2. нападение собаки (нескольких собак).

В данной статье рассматриваются возможные способы обеспечения личной безопасности вооруженного сотрудника полиции в вышеприведенных ситуациях.

Разработаны и предлагаются для включения в Курс стрельб упражнения, моделирующие такие ситуации и направлены на закрепление и отработку необходимых действий.

Ключевые слова: огневая подготовка, огнестрельное оружие, экстремальная ситуация, полиция, скоростная стрельба, нападение, мишень, IPSC, поппер.

Annotation. In the practical work of a police officer firearms are often used. In his arsenal he must have the highest possible amount of algorithms of actions for possible extreme situations. The list of them is not exhaustive. The two following possible scenarios can be referred to such situations:

1. attack on the short distances with the use of hidden, dangerous for life and health objects, firearms and cold steel (when the police officer doesn't know beforehand the intention of their use);

2. dog's (several dogs') attack.

In the following article possible ways of an armed police officer's personal security in the above situations are viewed.

Exercises that simulate such situations and are directed at the fastening and reiteration of necessary actions are worked out and included into the Course of firing.

Keywords: fire training, firearms, extreme situation, police, high-speed shooting, attack, target, IPSC, popper.

Введение. В экстремальной ситуации сотрудник полиции должен четко знать, как вести себя, быть психологически готовым к самозащите и обезвреживанию нападающих. В практической деятельности сотруднику полиции нередко приходится применять огнестрельное оружие [1]. Задача учебных заведений за период обучения подготовить слушателя к возможным сценариям (наиболее типовым ситуациям) экстремальных ситуаций, в которые он может попасть, выполняя свои функции по охране общественного порядка.

Действующий Курс стрельб включает в себя ряд упражнений для огневой подготовки курсанта/слушателя, готовящих его к таким ситуациям. Условия и порядок выполнения упражнений различны и включают в себя закрепление следующих навыков:

1. Стрельба с места по неподвижной цели.

2. Скоростная стрельба с места по неподвижной цели.

3. Скоростная стрельба по неподвижным целям после их внезапного появления с переносом огня по фронту.

4. Скоростная стрельба из различных положений из-за укрытия.

5. Скоростная стрельба после передвижения со сменой магазина.

Эти упражнения имитируют возможные ситуации, но все же упускают ряд типовых.

Современные условия работы требуют от сотрудников органов правопорядка и безопасности твердых знаний и устойчивых навыков при обращении с табельным оружием в различных ситуациях. По объективным причинам требования постоянно повышаются, так как преступники постоянно совершенствуют свою подготовку для противодействия правоохранителям, используя для этого все возможные способы. Перед преподавателями ведомственных учебных заведений возникает задача: как обеспечить необходимый уровень подготовки в отведенное учебное время и выделяемыми материальными ресурсами, такими как оружие, боеприпасы, тренажеры, учебные помещения, тир и полигоны [5, с. 1].

Эта проблема особенно остро стоит перед ведомственными учебными заведениями, так как они готовят сотрудников с отставанием по времени, срок этого отставания как минимум период обучения [6, с. 37].

Изложение основного материала статьи. В Курсе стрельб отражен ряд упражнений направленных на стрельбу после сокращения дистанции.

И совсем нет упражнений (имитирующих) направленных на закрепление навыка быстрого обращения с оружием после разрыва дистанции. Такое упражнение было бы очень полезным для сотрудников правоохранительных органов, так как моделирует ряд ситуаций, которые могут возникнуть в практической деятельности, например:

1. Полицейский проверяет документы – подозреваемый пытается оказать сопротивление, используя физическую силу (хватает за руки, одежду);

2. Попытка завладения табельным оружием сотрудника полиции;

3. Нападение с холодным оружием или палкой (требующим сокращения дистанции для нанесения повреждений);

4. Попытка оказания сопротивления с использованием огнестрельного оружия, размещенного на противнике (скрыто);

5. Выход из машины вооруженного противника, с целью нападения или оказания сопротивления законным требованиям сотруднику полиции;

6. Нападение собак.

Есть вероятность, что сотрудник полиции, не имеющий навыка действий в таких ситуациях, неправильно выстроит алгоритм своих действий, что может привести к ранению, а в отдельных случаях – к смерти и завладению огнестрельным оружием правоохранителя.

По мнению С.А. Кузнецова и Н.Л. Пономарева, подвергшийся нападению вооруженный сотрудник полиции должен:

1) в случае нападения с использованием палки, ножа, подручных средств - отбить атаковую конечность, оттолкнуть атакующего, остановить сближение толчковым ударом ноги, отступить назад или уклониться от удара перемещением; выхватить пистолет из кобуры и подавить нападение угрозой применения или применением его на поражение;

2) в случае нападения с использованием огнестрельного оружия:

а) двигаться к ближайшему укрытию с извлечением оружия.

б) опередить выхватыванием и приведением в готовность к применению оружия, подавить действия противника с оружием угрозой применения оружия или применить его на поражение [2, с. 50-51].

В данном случае, нападении с использованием холодного оружия и подручных предметов происходит открыто. Как действовать, если вышеуказанные предметы и оружие скрыты (например: под одеждой) и намерение их применения сотруднику полиции неизвестно?

Стоит ли останавливать сближение толчковым ударом ноги?

На наш взгляд, алгоритм действий сотрудника полиции при угрозе внезапного нападения на него, с применением физической силы или использованием скрытых под одеждой предметов (огнестрельное или холодное оружие) должна быть следующей:

- разорвать дистанцию (рукой оттолкнуть противника или освободиться от захвата, по возможности в ту руку, которой он пытается извлечь потенциально опасный предмет, чтобы затруднить его извлечение, отойти на максимально возможное расстояние). Не рекомендуется останавливать сближение толчковым ударом ноги, так как есть вероятность того, что противник может прихватить за ногу или сотрудник полиции может потерять равновесие, вследствие чего упадет;

- предупредить о возможном применении оружия («Полиция! Стой, стрелять буду!»);

- извлечь оружие из кобуры, привести его в готовность, применить - в случае необходимости;

Все вышеуказанные действия должны выполняться одновременно и очень быстро (1-2 секунды).

Следует отметить, что в такой ситуации отсутствует стабильная статичная изготовка, принимаемая в тире, цель которой – обеспечить неподвижное расположение канала ствола относительно мишени. Сотрудник, как и его противник, может постоянно двигаться – делать шаг вперед, два шага назад или наоборот, маневрировать в разные стороны. Статичное расположение сотрудника противоречит и инстинкту самосохранения, и тактической целесообразности. Нет в технике работы с оружием и такого элемента как прицеливание, т.к. никто не разговаривает с оппонентом через прицельное приспособление. Инстинктивно, смотря во время коммуникации не на них, а на посягающего, как на объект потенциальной угрозы. А мгновенно перевести фокус зрения с правонарушителя на прицельные приспособления, да и еще в момент посягательства, реальной угрозы – навык, которому не обучают в классической стрельбе. Поэтому, чаще всего, стреляют даже не «по стволу», а «по направлению» [3, с. 297].

Правонарушитель также может напасть не по прямой траектории, а с перемещением влево-вправо, совершая обманные движения, тем самым не давая сотруднику полиции прицелиться.

Вышесказанное, в очередной раз подтверждает тот факт, что без специального навыка полицейскому будет очень сложно выполнить ряд необходимых и жизненно важных в такой ситуации действий.

При подготовке курсантов и слушателей используются в основном статичные картонные мишени (исключением является упражнение, имитирующее движущееся автомобильное колесо, предназначенное для подготовки сотрудников ГИБДД к действиям по принудительной остановке транспортного средства).

На наш взгляд, для подготовки курсантов/слушателей необходимо разработать и включить упражнение, которое бы имитировало движущегося противника. При выполнении такого упражнения можно использовать качающуюся мишень (рисунок 1), которая будет имитировать движущегося противника и затруднять выполнение поставленной задачи.

Такая мишенная установка была разработана с целью научить стрелка прицельной стрельбе по появляющимся/движущимся целям и широко используется при проведении соревнований в рамках IPSC.

Установку для такой мишени несложно изготовить самостоятельно или приобрести.



Рисунок 1

Стоимость такой установки относительно невысока – около 10000-12000 рублей.

Нами разработано и предлагается для включения в подготовку будущих правоохранителей упражнение, моделирующее применение огнестрельного оружия после разрыва дистанции и направленное на закрепление и отработку действий в такой ситуации.

1 упражнение

Скоростная стрельба после разрыва дистанции по подвижной цели

Цель: поясная фигура, закрепленная на качающейся установке «свингер», расположенная на поверхности пола на удалении от пулеулавливателя не менее 2-3 метров.

Расстояние до целей: 1 м.

Огневой рубеж: 5 м.

Количество патронов: 3 шт.

Время на стрельбу: 8 с.

Положение для стрельбы: стоя.

Порядок выполнения упражнения: по команде руководителя стрельб сотрудник выходит на исходный рубеж (1 метр до мишени). По команде «Заряжай!», вставляет магазин, снаряженный 3 патронами, в основание рукоятки пистолета, убирает оружие в кобуру. Проверив готовность сотрудника к стрельбе, руководитель подает команду «Огонь» и одновременно включает секундомер. По этой команде сотрудник приводит в действие мишень, делает 4-5 шагов назад (чтобы оказаться на огневом рубеже за отметкой 5 метров), одновременно с этим извлекает пистолет из кобуры, выключает предохранитель, досылает патрон в патронник и предупреждает о возможном применении оружия «Полиция! Стой, стрелять буду!», после чего производит три прицельных выстрела в мишень. Руководитель стрельб по истечении отведенного времени на выполнение упражнения подает команду «Стой, прекратить огонь».

Упражнение считается выполненным, если сотрудник не превысил время, отведенное на выполнение упражнения.

Оценка: «отлично» – мишень поражена тремя пулями;

«хорошо» – мишень поражена двумя пулями;

«удовлетворительно» – мишень поражена одной пулей;

«неудовлетворительно» – в остальных случаях.

Представляет серьезную опасность и нападение животных на сотрудника полиции, в частности – собак.

Нападающая собака – это стремительный, ловкий и непредсказуемый противник, в которого довольно сложно прицелиться и произвести точный выстрел, особенно если отсутствует навык такой стрельбы.

В статье 23 ч. 3 п. 2 закона РФ «О полиции» сотруднику полиции разрешено применять огнестрельное оружие «для обезвреживания животного, угрожающего жизни и здоровью граждан и (или) сотрудника полиции» [4].

В практической стрельбе (IPSC), наряду с бумажными мишенями, используются – стальные. Поражение стальных мишеней стрелок может фиксировать сразу после произведения выстрела и строить дальнейшую тактику выполнения упражнения.

Стальные мишени, используемые в практической стрельбе, обладают рядом преимуществ перед бумажными мишенями:

- многократное использование без существенных повреждений влияющих на работоспособность мишенного механизма;

- быстрое приведение в активное состояние (нет необходимости заклеивать или отмечать пробоины);

- мгновенная индикация (при попадании и стрелок, и преподаватель сразу же получают информацию о поражении мишени);

- не используется какой-либо источник питания;

- не требуют точной настройки;

- относительно небольшая себестоимость (от 5 до 15 тысяч рублей);

- позволяет научить стрелка тактически правильно строить свою стрельбу во время выполнения упражнения, так как информацию о поражении мишени или промахе он получает мгновенно, следовательно, может производить необходимое количество выстрелов по конкретной мишени.

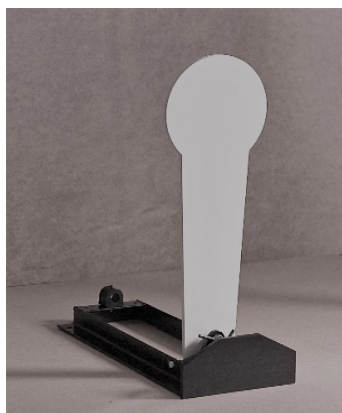


Рисунок 2

Так как мишени имитирующие собак Курсом стрельб не предусмотрены. Целесообразно использовать в качестве таковых специальные мишени, так называемые попперы IPSC (рисунок 2). По габаритам поппер похож на собаку, при поражении такой мишени - она падает, что позволяет контролировать результативность стрельбы во время выполнения упражнения.

Нами разработано и предлагается для включения в Курс стрельб упражнение моделирующее нападение на сотрудника полиции 2х собак и направленное на закрепление и отработку действий в такой ситуации.

2 упражнение

Скоростная стрельба после разрыва дистанции по неподвижным целям.

Цель: две мишени попер, установленные на поверхности пола (земли), неподвижно.

Расстояние до цели: 4 м (до первой мишени) - 6 м (до второй мишени). Расстояние между мишенями по фронту – 2 м.

Огневой рубеж: 7 м (до первой мишени) - 9 м (до второй мишени).

Количество патронов: 4 шт.

Время на стрельбу: 8 с.

Положение для стрельбы: стоя.

Порядок выполнения упражнения: по команде руководителя стрельб сотрудник выходит на исходный рубеж (4 м). По команде «Заряжай» вставляет магазин снаряженный 4 патронами в основание рукоятки пистолета, убирает оружие в кобуру. Проверив готовность сотрудника к стрельбе, руководитель подает команду «Огонь» и одновременно включает секундомер. По этой команде сотрудник делает 4-5 шагов назад (чтобы оказаться на огневом рубеже за отметкой 7 метров), одновременно с этим извлекает пистолет из кобуры, выключает предохранитель, досылает патрон в патронник и производит прицельные выстрелы в ближнюю мишень, после чего - в дальнюю. Руководитель стрельб по истечении отведенного времени на выполнение упражнения подает команду «Стой, прекратить огонь».

Упражнение считается выполненным, если сотрудник не превысил время, отведенное на выполнение упражнения.

Количество выстрелов в каждую мишень не лимитировано и выполняется до её поражения. Первой, должна быть поражена ближняя мишень. В случае, если первой поражена дальняя мишень – стрелку выставляется оценка неудовлетворительно.

Оценка: «удовлетворительно» – обе мишени поражены;

«неудовлетворительно» – в остальных случаях.

И в первом и во втором упражнении, ввиду близкого расстояния, при стрельбе необходимо использовать защитные очки, чтобы обезопасить глаза стрелка от возможного попадания элементов разрушающейся мишени или оболочки пули.

Выводы. Предложенные стрелковые упражнения, при условии систематических тренировок, включающих в себя практическую отработку алгоритма действий:

1. Позволят пополнить арсенал будущего полицейского новым, необходимым для обеспечения личной безопасности, алгоритмом поведения.

2. Закрепят необходимый навык обращения с огнестрельным оружием при возникновении экстремальной ситуаций, связанных с нападением на сотрудника полиции, в том числе, агрессивно настроенных животных.

3. Привьют и закрепят необходимые навыки по обеспечению личной безопасности при осуществлении служебной деятельности в конкретный типовых ситуациях.

4. Будут способствовать развитию устойчивого в экстремальных ситуациях мышления, поднимут профессиональное мастерство, привьют уверенные, тактически правильные действия.

Литература:

1. Буткевич С.А. Актуальные вопросы подготовки сотрудников специальных подразделений ОВД к действиям в чрезвычайных ситуациях / Становление личности профессионала: перспективы и развитие // материалы III Всеукраинской научно-практической конференции. – Одесса: ОГУВД, 2010. – С. 49 – 50.

2. Кузнецов С.А., Пономарев Н.Л. Тактика действий сотрудников полиции в типовых ситуациях несения службы // С.А. Кузнецов, Н.Л. Пономарев. - М., 2015. – 96 с.

3. Литвин Д. В. Особенности тактических и технических действий вооруженного сотрудника полиции при отражении опасных посягательств с колюще-режущими предметами на средней и дальней дистанции // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств. Сборник материалов XIX международной научно-практической конференции, Том 1. – Иркутск., 2017. - С. 295-299

4. О полиции [Электронный ресурс]: федер. закон: [от 07.02.2011 № 3-ФЗ]. – URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-o-policii/23>

5. Светличный Е.Г. Стрелковая подготовка сотрудников правоохранительных органов зарубежных стран // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5; URL: <http://www.science-education.ru/128-21464>

6. Светличный Е.Г. Эффективность использования интерактивных методов обучения для совершенствования навыков владения стрелковым оружием // Педагогика и современность. Научно-педагогический журнал. - № 2 (16). – Таганрог: «Перо», 2015. – С. 36-42

УДК 371.13:372.893

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и правопедания Скрыбина Татьяна Олеговна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ К РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье раскрыты теоретические аспекты системной подготовки обучающихся к реализации дифференцированного подхода, что обусловлено необходимостью целенаправленного и непрерывного формирования у обучающихся знаний и умений, которые необходимы для реализации дифференцированного обучения истории в образовательных организациях.

Ключевые слова: дифференциация, система, процесс, подход, обучение, обучающийся.

Annotation. The theoretical aspects of the system training of students for the implementation of a differentiated approach are revealed in the article, which is conditioned by the necessity of purposeful and continuous formation of the students' knowledge and skills that are necessary for the differentiated teaching of history in educational organizations.

Keywords: a differentiation, a system, a process, an approach, a training, a learner.

Введение. Реформирование системы образования в РФ на современном этапе, требует переосмысления сущности целей и задач исторического образования, пересмотра его содержания, педагогических технологий обучения, изменения взглядов на деятельность учителя истории и требований к его методической подготовке. Требования к совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей истории находятся в противоречии с действительностью, номинальным и практическим характером педагогического труда, между критериями подготовки бакалавров в высшей школе и определенной действительностью, содержанием образования и его реализацией в практической деятельности.

Современная тенденция практически беспрепятственного распространения информации, многочисленных системных интерпретаций оценок прошлого с особой силой проявляется в отрасли история, запоминание фактической истории до обучения способов ее обработки, структурирование, анализ, критика исторической информации. Дифференцированный подход выступает важным условием повышения эффективности процесса обучения истории, является фактором развития творческой, самостоятельной и активной личности.

Формулировка цели статьи. Методически обосновать педагогическую систему теоретической подготовки будущего учителя истории к реализации дифференцированного подхода в обучении.

Изложение основного материала статьи. Для обеспечения высокого уровня подготовки будущего учителя истории к реализации дифференцированного подхода в обучении, необходимо выделить основные принципы организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Эти образовательные принципы являются основными в практической подготовке будущего учителя истории, они регулируют процесс построения и осуществления дифференцированного подхода в обучении.

Рассмотрим сущность каждого из принципов. Е. Вяземский выделяет принцип субъектности, его реализация предполагает усвоение в процессе подготовки общепедагогических знаний и умений, что ведет к успешной профессиональной и личностной самореализации [1].

Принцип профессионально направленной учебной деятельности, способствует формированию способностей к выполнению педагогической деятельности будущего учителя истории.

Принцип технологичности, в процессе подготовки к реализации дифференцированного подхода в обучении, будущие учителя истории должны овладеть индивидуально-деятельностным подходом, разнообразными знаниями, навыками и умениями, которые связаны с конструированием учебного содержания, разработкой уроков истории, диагностикой знаний учащихся.

Принцип вариативности и гибкости, по мнению М. Студеникина отражает содержание методики обучения истории в системе педагогического образования, он направлен на структурную помощь, позволяет расширить возможности обоснованного выбора профессионального пути [6, с. 38]. При этом формирование базовых компетенций будущего учителя истории строятся в соответствии с его потребностями и интересами.

Принцип саморазвития и рефлексии обучающегося, выступает ведущим фактором развития будущего учителя истории в условиях высшего учебного заведения. Содержание исторического образования (историко-культурный стандарт, ФГОС), процесс организации обучения, методика преподавания истории, направлены на активное самопознание, стимулируют самообразование, личностное саморазвитие, деловое и межличностное общение. Важную роль играет интерактивность методической подготовки будущего учителя истории к профессиональной творческой работе. Она осуществляется путем активизации самостоятельной поисковой деятельности, способствует формированию целостной системы практических умений и навыков, выработке ценностей, созданию атмосферы сотрудничества, взаимодействия (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве) [1, с. 12].

Для построения фундамента подготовки будущих учителей истории к реализации дифференцированного подхода в обучении истории рассмотрим такие базовые понятия, как «дифференциация», «дифференцированное обучение», «дифференцированный подход», «готовность учителя к реализации дифференцированного подхода».

«Дифференциация» происходит от латинского языка *differentia*, – что в переводе означает – «различие, разделение» [3]. «Дифференциация» характеризуется созданием групп обучающихся, в которых элементы дидактической системы различаются. Способ организации учебного процесса, учитывает индивидуально-типологические особенности учащихся (способности, интересы, склонности, интеллект). Происходит объединение в гомогенные группы (динамические или статичные), в которых различаются элементы дидактической системы – цель, содержание, методы, формы, результаты.

И. Осмоловская раскрывает «дифференцированное обучение» как способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности) [4, с. 16].

По мнению Г. Селевко «дифференциация обучения – создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента, комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих осуществление процесса обучения в гомогенных группах» [6, с. 135].

Связь между понятиями «дифференциация» и «дифференцированное обучение», ученые понимают – как систему взаимосвязанных программных требований, действий, методов, приёмов, способов и организационных форм обучения, которые, создают условия для усвоения требований Федерального государственного общеобразовательного стандарта, историко-культурного стандарта для ОО и С(п)ОО [1; 7].

Дифференцированный подход – это особый подход учителя к различным группам учеников, организация работы которых приспосабливается к типологическим особенностям школьников и различается сложностью, методами и приемами обучения [7, с. 53]. На данном этапе развития исторического образования в методике обучения истории еще нет полноценных исследований и рекомендаций по индивидуализации работы с учащимися, но определены общие подходы к диагностике их познавательных способностей и возможностей.

Выделяют три уровня дифференциации:

- 1) по структуре системы образования (образовательная организация, ПТУ, техникум, высшая школа);
2. по содержанию обучения (углубленное, профильное);
3. внешняя и внутренняя [2, с. 74].

Осуществление дифференцированного подхода в обучении предполагает изучение психологических особенностей учащихся и выделение на этой основе типологических групп.

Дифференциация предполагает вариативность темпа изучения программного материала, выбор учебных задач и видов учебно-познавательной деятельности. Особенностью внутренней дифференциации обучения является ее направленность не только на учащихся, которые испытывают трудности в обучении, но и на одаренных детей. При внутренней дифференциации обучения применяются технологии разноуровневого обучения, по которым каждому ученику отводится время, необходимое для усвоения им учебного материала.

При изучении дисциплины «Методика преподавания истории в школе» на 3 курсе, направление подготовки 46.03.01 «История», особое внимание необходимо обратить на изучение технологии разноуровневого обучения (урвневой дифференциации) автора Н. Гузик. Целевой установкой является обучение каждого на уровне его возможностей и способностей, создание условий комфортности и успеха для вовлечения каждого ученика в деятельность с целью стимулирования познавательных интересов и развития учебных и коммуникативных умений и навыков. Технология предусматривает урвневую дифференциацию за счет деления детей на изменяемые и относительно гомогенные по составу группы, каждая из которых осваивает программный материал на базовом и вариативном уровнях (базовый уровень определяется ФГОС) [4, с. 9].

Теоретическое обоснование данной технологии базируется на педагогической парадигме, согласно которой различие основной массы учащихся по уровню обучаемости, сводятся, прежде всего, по времени, необходимому ученику для усвоения учебного материала. Эта технология привлекает педагогов, в которых созрела идея внедрения дифференцированного подхода в обучении, с гарантированным результатом освоения базовых знаний всеми учащимися и одновременно с возможностями для каждого ученика реализовать свои склонности и способности на продвинутом уровне. Согласно мнения И. Осмоловской, одним из приоритетов инновационного обучения выступает групповая и индивидуальная работа. Акцент смещен в сторону импровизации учителя, его взаимодействия с учениками. Доверие, уважение, общение, стимулирование чувства достоинства, умение отвечать за себя это является главными факторами групповой и индивидуальных форм работы. Ученик развивает свою индивидуальность в совместном решении творческих заданий, когда максимально привлекается его жизненный опыт и полученные знания [5, с. 82].

Важное место в реализации дифференцированного подхода занимает технология инновационной комбинированной системы обучения. Сущность комбинированной системы заключается в гармоничном сочетании фронтальной (коллективной), групповой и индивидуальной форм организации обучения с разноуровневой дифференциацией, которая осуществляется за счет гибкого моделирования учебного процесса в виде последовательной цепочки уроков семи типов. Логика построения комбинированной системы предполагает усвоение основного теоретического материала, совершенствование знаний и умений, обобщение и систематизацию, контроль и коррекцию знаний. Каждому этапу соответствует определенный тип урока.

На первом этапе обучения происходит в основном по фронтальной (коллективной) форме; далее (2-4 этапы) доминирующей является индивидуальная и групповая работа.

На втором этапе комбинированная система предусматривает глубокую дифференциацию всех компонентов процесса обучения (цель, содержание, технология), в условиях, когда учебно-воспитательный процесс происходит в рамках конкретного класса.

Для обеспечения дифференциации создаются три индивидуальные учебные программы. Программа «с» рассчитана на учащихся, которые еще не в состоянии творчески использовать знания, умения и навыки вследствие слабости их теоретической базы, несформированных практических навыков. Эта программа базируется на материале, который прорабатывается на уроках изучения нового материала и должна обеспечивать усвоение основных понятий, событий и фактов на репродуктивном уровне, овладение учащимися алгоритмов выполнения стандартных учебных задач. За правильное выполнение этой программы ученик может получить максимальную оценку удовлетворительно.

Программа «в» содержит основные моменты программы «с», но с перспективой их развития на творческом уровне. Максимальная оценка хорошо.

Программа «а» предполагает наличие у учеников отличных знаний, нестандартного мышления, умения самостоятельно добывать знания и применять их для решения сложных проблем и должна обеспечить реализацию самостоятельной творческой деятельности учащихся. Выполнение этой программы оценивается максимально оценкой отлично.

Все три программы базируются на одинаковых принципах: комплексности – привлечение материала, что позволяет в единстве реализовать образовательную, воспитательную и развивающую цели урока; преемственности между программами «с», «в» и «а»; дифференциации и индивидуализации.

Одним из ключевых положений комбинированной системы является гибкий подход к определению количества уроков определенных типов: их проводится столько, сколько, по мнению учителя, необходимо для усвоения темы. Прогресс в обучении происходит только при условии успешного преодоления учениками предыдущего этапа. Поэтому комбинированная система имеет четкую систему контроля: зачет по темам, зачет за четверть, за год.

Таким образом, технология инновационной комбинированной системы обучения является гибкой и открытой для использования различных форм и методов обучения. Дифференцированный подход в обучении истории в своей методологической основе опирается на большие возможности исторического образования. Его принципиальное развитие не в уменьшении требований к обучению обучающихся, а в учете индивидуальности каждого ребенка.

Опираясь на научные исследования, мы выделяем такие составляющие готовности будущего учителя истории к реализации дифференцированного подхода в обучении, личностная готовность, научно-теоретическая и практическая готовность. Личностная готовность будущего учителя истории предполагает совокупность собственных качеств и способностей личности, направленных на эффективную педагогическую деятельность. Научно-теоретическая – наличие соответствующего объема психолого-педагогических, фундаментальных, методических знаний в свете личностной ориентации и технологизации учебного процесса, практическая – наличие сформированных на соответствующем уровне профессиональных умений и навыков для эффективного внедрения дифференцированного подхода в обучении истории.

Подготовка будущего учителя истории к реализации дифференцированного подхода в обучении обусловлена необходимостью целенаправленного и непрерывного формирования знаний и умений, которые необходимы для профессиональной деятельности. Изучение межпредметной теоретической базы, представляет конкретизацию психолого-педагогических курсов, которые раскрывают особенности дифференцированного обучения с учетом специфики будущей педагогической деятельности, позволяют приобрести практический опыт по реализации дифференцированного подхода как обязательного условия осуществления их подготовки.

Выводы. Педагогический анализ исследуемой проблемы позволил сделать вывод о том, что целенаправленную подготовку будущих учителей истории к реализации дифференцированного подхода в обучении школьников необходимо осуществлять в университете. Остается актуальной проблема налаживания более тесного взаимодействия науки и практики по вопросам школьной дифференциации с целью продвижения в учительскую среду результатов общедидактических и отдельных исследований в области методики преподавания истории в школе.

Литература:

1. Вяземский, Е. Е. Теория и методика преподавания истории / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М.: Владос, 2003. – 384 с.
2. Иванова, И. Ю. Дифференцированное и индивидуальное обучение / И. Ю. Иванова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 10 – С. 73 – 76.
3. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: «Академия», 2005. – 176 с.
4. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії / О.П. Мокрогуз. – Х.: «Основа», 2005. – 192 с.
5. Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И. М. Осмоловская. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 160 с.
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие: [текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе / М. Т. Студеникин. – М.: Владос, 2004. – 240 с.

Педагогика

УДК 378.041/091.322: 004.4'272

аспирант Смирнова Оксана Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ассистент

Института экономики и управления (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Крымский федеральный

университет им. В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПРОГРАММНЫЙ ПРОДУКТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрен программный продукт как средство организации самостоятельной работы обучающихся. Описаны: методика использования программного продукта в образовательном процессе образовательной организации высшего образования; информационно-методические условия организации самостоятельной работы; основные преимущества программного продукта в сравнении с традиционными средствами обучения; приведен интерфейс программного продукта по дисциплине «Информатика»; пример практического занятия. Выделены и обоснованы критерии диагностики уровня самостоятельной работы обучающихся. Приведены результаты экспериментального исследования по внедрению в образовательный процесс программных продуктов в образовательной организации высшего образования.

Ключевые слова: самостоятельная работа, образовательный процесс, обучающиеся, программный продукт, информационно-методические условия, методика организации самостоятельной работы.

Annotation. The article considers a software product as a means of organizing the independent work of students. Described: the methodology of using the software product in the educational process of an educational organization of higher education; information and methodological conditions for organizing independent work; the main advantages of the software product in comparison with traditional learning tools; the interface of a software product on discipline "Computer science" is resulted; an example of a practical lesson. The criteria for diagnosing the level of independent work of students are singled out and justified. The results of an experimental study on the introduction of software products in the educational organization of higher education in the educational process are presented.

Keywords: independent work, educational process, students, software product, information and methodological conditions, methods of organizing independent work.

Введение. Современное информационное общество и интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий сферы образования выдвигает новые требования к учебному процессу и обуславливает внедрение программных продуктов в учебный процесс. Перед преподавателями образовательной организации высшего образования возникает задача принципиально нового проектирования моделей учебного процесса, конструирования содержания и организации учебного материала, педагогической деятельности, направленной на самостоятельную работу обучающихся в образовательном пространстве. При решении этой задачи актуальной является разработка программных продуктов для самостоятельной работы обучающихся, так как освоение информационно-коммуникационных технологий развивает у обучающихся не только навыки конструктивного мышления, но и навыки логического мышления (умение рассуждать, анализировать, доказывать, задавать вопросы, давать четкие ответы, выдвигать конструктивные решения). В этих условиях самостоятельная работа обучающихся становится одной из ведущих организационных форм учебного процесса [1, с. 285].

Формулировка цели статьи. Проверить эффективность организации самостоятельной работы обучающихся с использованием программных продуктов в процессе изучения дисциплин естественнонаучного цикла.

Изложение основного материала статьи. Для перехода к новой системе организации самостоятельной работы в образовательной организации высшего образования должны быть созданы условия, которые предполагают внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий. Из многочисленных условий обучения (социально-экономических, пространственно-временных, индивидуально-психологических, внешней среды и т.п.) выделяются те, от которых в первую очередь зависит эффективность передачи индивиду опыта, произведенного социальной практикой: знаний, умений, видов и способов деятельности для конкретных исторических условий, т.е. создаются условия информационного и методического обеспечения процесса обучения. Сформулируем общие требования к информационно-методическому обеспечению с учетом выполнения различных дидактических функций:

1. Обеспечение: источниками информации, с помощью которых можно расширить объем знаний, на базе текстовых или графических материалов, компьютера, но и ссылкой на другую литературу; методами получения этой информации (эксперимент, наблюдение и т.д.); формулировкой необходимых компетенций по дисциплине во время проверки, оценки и корректировки хода обучения.

2. Развитие эмоционально-мотивационной сферы восприятия информационно-методических материалов формирует интерес и положительное отношение к изучению конкретной дисциплины, стимулирует обучающегося к активной познавательной учебной деятельности [2, с. 229].

Качественная организация самостоятельной работы возможна при дидактически обоснованных, спроектированных программных продуктов, актуальных для современного учебного процесса, осуществляемого с помощью информационно-коммуникационных технологий. Разрабатывая методику организации самостоятельной работы обучающихся с использованием программных продуктов, в первую очередь учтены дидактические и методические требования, предъявляемые к программным продуктам и основные принципы: целостности, структурирования, модульности, стереоскопичности, открытости, вариативности и адаптивности, паритетности, мониторинга и рефлексии и интерактивности; обучения и принципы программированного обучения (иерархия управления, обратная связь, деление материала на малые части, индивидуальный темп в обучении, адаптации).

В нашей стране существует парадигма, в рамках которой все те, кто не смог освоить школьные предметы естественнонаучного цикла, в итоге заполняют экономические специальности. Неполноценный подход, исключающий естественнонаучную составляющую из экономического образования, приводит к появлению некомпетентных специалистов в разных областях экономики. Необходимо наращивать общую эрудированность обучающихся, причем не только основанную на остаточных школьных знаниях, но и на последующем их самообразовании. Программные продукты, реализуемые с 2010 года на базе Института экономики и управления ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», являются первой ступенью на пути интериоризации образования, вовлекающего в интенсивный научный диалог обучающихся и естественнонаучные дисциплины [3, с. 251].

Программный продукт – это программы, процедуры, правила и соответствующая документация системы обработки учебной информации, одновременно с информационным, организационным и методическим обеспечением дисциплины [4, с. 269]. Программные продукты разработаны в соответствии с образовательной программой Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, содержат теоретическую и практическую части. В них раскрыты базовые понятия дисциплины, продемонстрированы методики создания информационного обеспечения процессов управления любыми объектами на базе информационно-коммуникационных технологий. Помимо теоретической части в конце каждой практической работы предлагаются вопросы для самоконтроля, призванные облегчить усвоение учебного материала. Программные продукты предназначены для обучающихся образовательных организаций высшего образования, аспирантов и преподавателей.

В качестве примера рассмотрим программный продукт по дисциплине «Информатика» для обучающихся первого курса экономических специальностей. Интерфейс программного продукта «Информатика» представлен на рисунке 1 и состоит из двух частей, слева расположена навигационная панель с практическими работами, программой курса, вопросами для подготовки к экзамену (зачету),

учебными пособиями (которые есть в открытом доступе в сети интернет, в форматах pdf, djvu), примерами модульных работ и экзаменационного билета. Справа дано описание дисциплины, которой соответствует программный продукт (см.рис. 1) [5, с. 229].

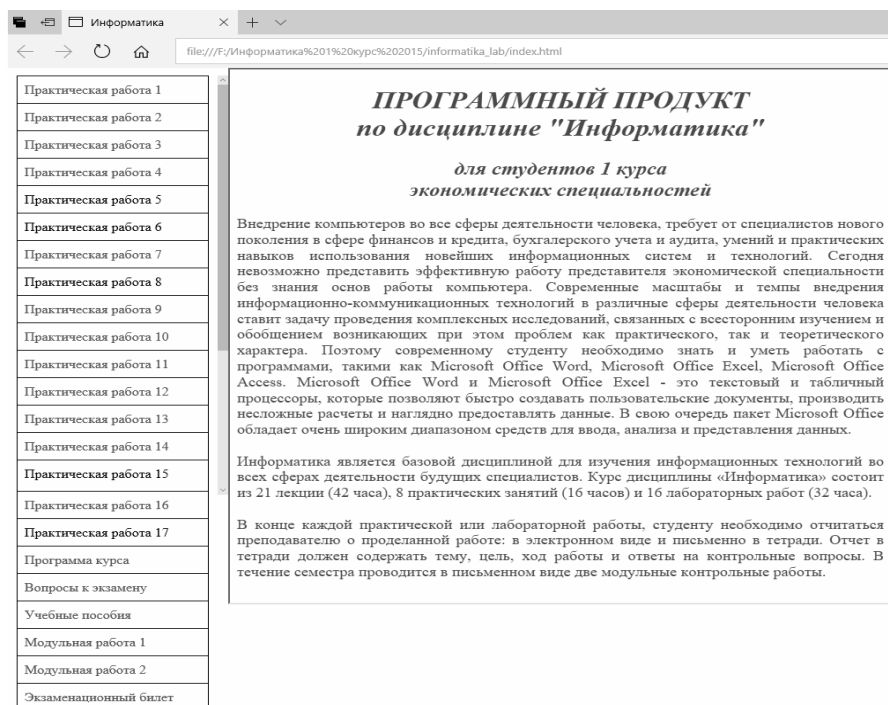


Рисунок 1. Интерфейс программного продукта по дисциплине «Информатика»

При создании программного продукта преподаватель включает в него необходимое количество лабораторных работ, практических или семинарских занятий, предусмотренных рабочей программой дисциплины. Более подробно остановимся на методике выполнения обучающимися практической работы № 10 «Создание, редактирование и форматирование диаграмм стандартных типов в ТП Microsoft Excel». Обучающийся выбирает практическую работу, она открывается в новой вкладке, в конце работы находится гиперссылка, при нажатии на которую скачивается файл Microsoft Excel с работой. Следовательно, практическая работа состоит из следующих элементов: файлов (jpeg, pdf), в которых дано теоретическое описание необходимых понятий и приведены примеры результатов, которые обучающийся должен получить выполняя задания практической работы; файла Microsoft Excel с таблицами, в которых обучающемуся необходимо произвести расчетную часть работы (ввести формулы (функции) и произвести расчеты с помощью встроенных функций (автозаполнение и т.д.)). Образец индивидуального задания – исходные данные (ИД1) из файла Microsoft Excel, скачанного с помощью гиперссылки, в котором обучающийся производит расчеты, опираясь на задания приведенные в jpeg файле, представлен на рисунке 2.

№ п/п	Показатель	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь
1	Валовая выручка	218240	240110	261980	283850	316820	370450
2	Налог на добавленную стоимость						
3	Выручка от реализации						
4	Затраты на производство продукции						
5	В том числе						
5.1	Зарботная плата	8000	8000	8000	8000	8000	8000
5.2	Арендная плата	4200	4200	4200	4200	4200	4200
5.3	Аренда оборудования	3750	3750	3750	3750	3750	3750
5.4	Другие расходы	120350	135420	142480	160640	180590	190640
6	Валовая прибыль						
7	Облагаемый доход						
8	Налог на доход предприятия						
9	Чистый доход предприятия						

Рисунок 2. Практическая работа №10 файл MS Excel с таблицами, ИД1

Задания соответствуют разным уровням сложности. Например, для получения оценки «удовлетворительно» по национальной шкале оценивания обучающемуся необходимо выполнить задания 1 - 4, соответственно для оценки «хорошо» - задания 1 - 8, для оценки «отлично» - задания 1 - 12. Например, в практической работе №10 по окончанию заданий приведен образец диаграммы, которую обучающийся должен получить самостоятельно, следуя перечню предложенных заданий (см. рис. 3).



Рисунок 3. Практическая работа №10, файл jrgсоответствующий ИД 1

Функционально программный продукт стоит на первом месте, при организации самостоятельной работы обучающихся, в образовательных организациях высшего образования, так как отвечает основным требованиям информатизации образования и имеет следующие преимущества:

– Программный продукт является интегрированным набором модулей, позволяющих объединять различные учебно-методические материалы, представленные в виде Web-страниц с встроенными файлами (текстовыми, графическими, аудио- и видео данными).

- Возможность преподавателя самостоятельно спроектировать дизайн курса.
- Наличие системы мониторинга и рейтинга успеваемости обучающихся.
- Рациональная организация занятий обучающихся-заочников, предоставление вопросов к зачету или экзамену в начале семестра.
- Возможность проконсультироваться с преподавателем по электронной почте.
- Структурирование курса дисциплины, возможность представить лекции с использованием информационно-коммуникационных технологий (встраиваемых объектов Macromedia Flash).
- Наличие механизма ведения глоссария и поискового механизма.

Результаты диагностических мероприятий реализации методики организации самостоятельной работы обучающихся с помощью программных продуктов образовательной организации высшего образования экономического профиля подготовки. В качестве критериев диагностики уровня самостоятельной работы обучающихся выбраны следующие:

- мотивы совершенствования в учебной и профессиональной деятельности, тестовая диагностика;
- успеваемость обучающихся по дисциплинам естественнонаучного цикла на основе баллов, полученных в результате оценки, выставяемой преподавателем на занятии (текущий рейтинг), сформированность у обучающихся системы знаний и умений;
- уровень осуществления самостоятельной работы обучающихся определялся по степени оказания помощи преподавателем в ходе самостоятельной работы;
- успешность научной деятельности.

Эффективность организации самостоятельной работы обучающихся определяется выделенными критериями. Эксперимент проходил в естественных условиях образовательного процесса. Предварительно выделены одна экспериментальная и одна контрольная группа общей численностью 53 человека. Выборки различались по числу входящих в них обучающихся (экспериментальная группа - 26 человек; контрольная группа — 27 человек).

В ходе экспериментальной работы у обучающихся изменился уровень познавательной и профессиональной мотивации. Так, если до начала проведения эксперимента, высокий уровень познавательной и профессиональной мотивации показали 23,08% исследуемых экспериментальной группы, то после организации самостоятельной работы обучающихся с помощью программных продуктов - 61,54%, что указывает на значительное возрастание количества обучающихся с достаточно высоким уровнем развития познавательной и профессиональной мотивации после проведения экспериментальной работы, в то время как в контрольной группе, возрастание зафиксировано, лишь на 7,4%.

Данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о значительном повышении у обучающихся экспериментальной группы уровня успеваемости по дисциплине «Информатика». Сравнивая данные повторного тестирования с первой апробацией, можно констатировать, что количество обучающихся экспериментальной группы, достигших высокого уровня успеваемости по дисциплине «Информатика», значительно увеличилось (с 7,69% на начало проведения эксперимента до 61,54% после проведения развернутого эксперимента). В контрольной группе было зафиксировано лишь незначительное возрастание количества обучающихся с высоким уровнем успеваемости по дисциплине «Информатика» (с 14,81% до 22,22%). Полученные результаты позволяют также отметить, что уровень осуществления самостоятельной работы обучающихся экспериментальной группы значительно изменился. Высокий уровень осуществления самостоятельной работы продемонстрировали 50% обучающихся экспериментальной группы (против 15,38% в начале эксперимента). Увеличение количества обучающихся, находящихся на высоком уровне после проведения эксперимента, произошло за счет уменьшения количества обучающихся, находящихся на низком и среднем уровнях осуществления самостоятельной работы. В контрольной группе в отдельных случаях зафиксирована положительная тенденция перехода обучающихся с низкого на более высокий уровень.

Наибольшее движение произошло в экспериментальной группе. Высокий уровень рефлексии роста самостоятельной работы продемонстрировали 34,62% обучающихся экспериментальной группы (против

11,54% в начале эксперимента). Увеличение количества обучающихся, находящихся на высоком уровне после проведения эксперимента, произошло за счет уменьшения количества обучающихся, находящихся на низком уровне рефлексии роста самостоятельной работы. В контрольной группе изменений практически не зафиксировано. Данные, полученные в ходе эксперимента, свидетельствуют в целом о позитивных изменениях, произошедших в организации самостоятельной работы обучающихся экспериментальной группы. Если до начала проведения эксперимента, высокий уровень самостоятельной работы показали лишь 7,69% обучающихся экспериментальной группы, то после внедрения методики организации самостоятельной работы обучающихся с помощью программных продуктов – 38,46%, что указывает на значительное возрастание количества обучающихся с достаточно высоким уровнем организации самостоятельной работы после проведения экспериментальной работы, в то время как в контрольной группе возрастание зафиксировано с 7,41 - 14,81%.

Полученные результаты исследования по дополнительному критерию, показали, что некоторые обучающиеся экспериментальной группы, находятся на частично-поисковом (эвристическом) уровне, что собственно означает достижение высокого уровня в организации самостоятельной работы (успешность научной деятельности: участие в конференциях, научных мероприятиях, написание тезисов и статей).

Реализация формирующего эксперимента исследования потребовала проведения нескольких замеров, которые были осуществлены в течение экспериментальной работы. На начальном этапе формирующего эксперимента различия в уровнях экспериментальной и контрольной групп были несущественными. Промежуточный срез по выделенным в исследовании критериям сразу же показал, что вектор организации самостоятельной работы обучающихся экономических специальностей выбран верно. После окончания формирующего эксперимента результаты в контрольной группе остались примерно на прежнем уровне, произошли лишь небольшие изменения, подтверждающие факт значительной положительной динамики у обучающихся экспериментальной группы. Рост результатов в экспериментальной группе свидетельствовал о существенных различиях в уровнях самостоятельной работы обучающихся в экспериментальной группе и контрольной группе (уровень значимости $P \geq 0,05$) и об эффективности разработанной и внедренной в образовательный процесс методики проведения занятий с помощью программных продуктов. Приведем сравнение результатов контрольного эксперимента (см. рис. 4).

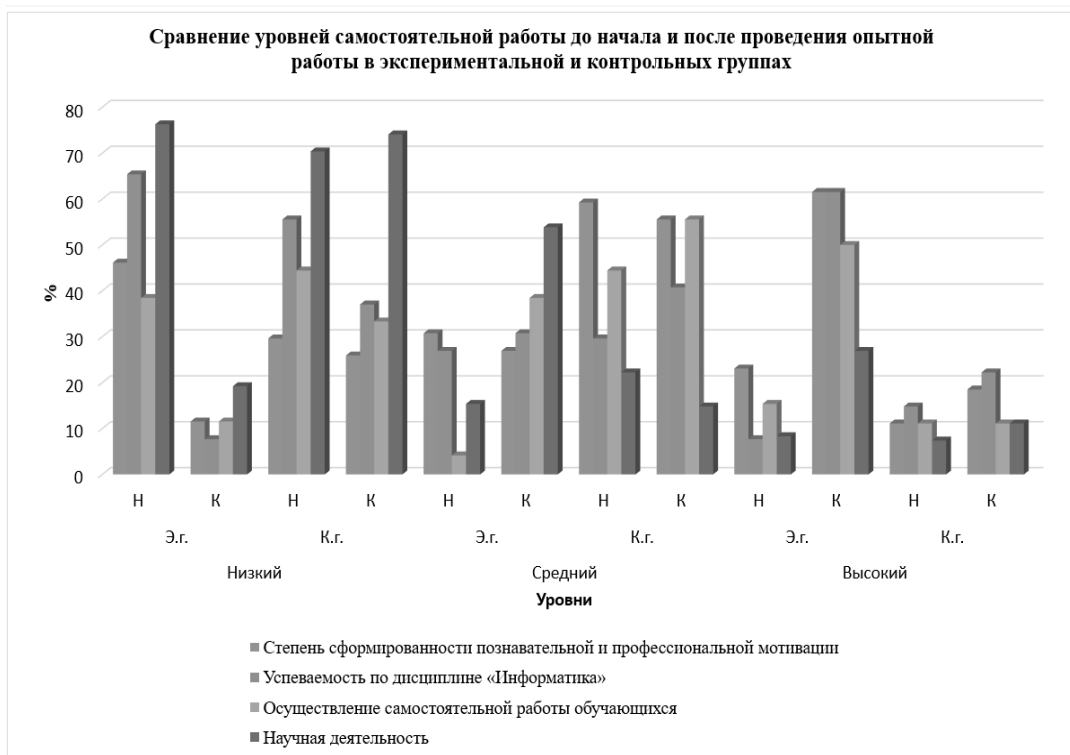


Рисунок 4. Диаграмма сравнения уровней самостоятельной работы до начала и после проведения опытной работы в экспериментальной и контрольных группах

Результаты диагностирования по показателям критерия Пирсона позволяют определить те направления, которые наиболее отличают респондентов экспериментальных и контрольных групп (см. табл. 1).

Таблица 1

Показатели критерия Пирсона для разных критериев самостоятельной работы обучающихся

№ п/п	Критерий	χ^2
1.	Познавательная и профессиональная мотивация	12,45
2.	Успеваемость обучающихся по дисциплине «Информатика»	17,74
3.	Осуществление самостоятельной работы обучающихся	24,05
4.	Дополнительный критерий	32,49

Наибольшие расхождения между уровнем самостоятельной работы обучающихся экспериментальных и контрольных групп зафиксированы по критерию осуществление самостоятельной работы обучающихся и дополнительному критерию. Такие различия по результатам формирующего эксперимента можно объяснить введением в образовательный процесс экспериментальных групп дисциплин с использованием программных продуктов, с помощью которых обучающиеся научились самостоятельно решать поставленные задания, оценивать ситуацию, и прогнозировать ее разрешение; у обучающихся сформировались: высокий уровень профессиональных способностей при выполнении экономических задач с помощью информационно-коммуникационных технологий, в процессе осуществления самостоятельной работы; научились самостоятельно осуществляет анализ и правильно решать поставленные задания. Об этом убедительно свидетельствует показатель критерия Пирсона для критерия осуществление самостоятельной работы обучающихся и дополнительного критерия, который значительно больше критического значения.

Следовательно, авторская разработка методики проведения занятий с помощью программных продуктов, реализованная в ходе формирующего эксперимента, сделали возможным достижение высоких результатов самостоятельной работы у тех обучающихся, которые входили в экспериментальную группу.

Выводы. В результате анализа вышеприведенных данных обучающихся экспериментальной и контрольной групп, легко прослеживается, что последовательная систематическая работа по организации самостоятельной работы обучающихся с помощью программных продуктов приводит к высоким результатам и позволяет сделать следующие выводы:

1. В образовательных организациях высшего образования недостаточно планируются и реализуются информационно-методические условия, направленные на организацию самостоятельной работы обучающихся. В связи с этим отмечается преобладание относительно низкого уровня самостоятельной работы обучающихся.

2. Реализация в образовательном процессе разработанной методики в тесной взаимосвязи с информационно-методическими условиями обеспечивает качественную организацию самостоятельной работы обучающихся.

Литература:

1. Смирнова О.Ю. Теоретические аспекты самостоятельной работы обучающихся в контексте информатизации образования / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 1. – С. 284-295.

2. Смирнова О.Ю. Обеспечение информационно-методических условий самостоятельной работы обучающихся с помощью программных продуктов / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 48. – Ч. 1. – С. 106-111.

3. Смирнова О.Ю. Методика организации самостоятельной работы обучающихся с помощью программных продуктов / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 1. – С. 250-262.

4. Смирнова О.Ю. Методические основы создания программных продуктов / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 2. – С. 105-113.

5. Гордиенко Т.П. Смирнова О.Ю. Использование программных продуктов в процессе обучения студентов в высшей школе / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 56. – Ч. 2. – С. 226-235.

Педагогика

УДК: 37.012.6

доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Попов Максим Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА АКТИВНОСТИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. На основании анализа состояния центральной нервной системы студенток-первокурсниц с помощью методов психометрии сделан вывод о значительном снижении ее активности к окончанию 1-го учебного семестра; эффект утомления (угнетения) выразался не только в количественном ухудшении параметров психометрических тестов, но и проявлялся в существенном снижении стабильности их выполнения. К окончанию 1-го учебного семестра у студенток-первокурсниц происходит значительное нарастание (+30%) степени выраженности нервно-психического напряжения (по Т.А. Немчину), что может рассматриваться как предпосылка для возможного развития состояния «стресса». В ходе учебного семестра в наибольшей степени претерпели изменение показатели, отражающие психическое и эмоциональное состояние (+37 %), а в наименьшей – параметры, характеризующие состояние когнитивных функций (+15,9 %).

Ключевые слова: адаптация студентов-первокурсников, активность центральной нервной системы, методы психометрии, нервно-эмоциональное напряжение.

Annotation. Based on the analysis of the state of the central nervous system of first-year female students, psychometric methods concluded that the activity of the central nervous system significantly decreased by the end of the first academic semester; the effect of fatigue (oppression) was expressed not only in the quantitative deterioration

of the parameters of psychometric tests, but also manifested itself in a significant decrease in the stability of their performance. It was shown that at the end of the 1st semester in first-year students occurs an increase (+30 %) of index neuropsychic tension. This fact can be considered as a premise for a possible further development of the state of "stress".

Keywords: adaptation of first-year students, activity of the central nervous system, psychometric methods, neuro-emotional tension.

Введение. Начальный период обучения в ВУЗе в связи с принципиальным изменением характера организации и построения учебного процесса (в сравнении с общеобразовательной школой) сопровождается развитием выраженного нервно-эмоционального напряжения, что, в свою очередь, приводит к существенному ухудшению функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС), снижению эффективности обучения и здоровья в целом. В связи с этим возникает необходимость комплексного контроля процесса адаптации учащихся с целью своевременной его коррекции [1-3, 11, 16, 17]. Среди многочисленных подходов к оценке успешности процесса адаптации важное место отводится методам психофизиологического анализа, в частности методам психометрии [4-9, 16-18]. Наиболее простыми и эффективными методами психометрических исследований, применимыми в подобного рода случаях, являются методы оценки состояния активности центральной нервной системы на основании анализа скорости сенсомоторных реакций, результатов определения частоты слияния световых мельканий и параметров так называемого теппинг-теста. В связи со сложной временной и пространственной организацией перечисленные психометрические показатели являются важными критериями интегрального, базового состояния ЦНС учащихся и выступают, в числе прочих, важными предикторами развития ее дисфункции [10, 15, 19].

Для оценки степени нервно-психического напряжения используются многочисленные опросники, тесты, и расчетные индексы, в том числе и индекс напряжения нервно-психического напряжения Т.А. Немчина [12]. Данный метод можно отнести к числу достаточно апробированных и, что немаловажно, удобным при проведении собственно процесса тестирования [1, 13, 14].

Формулировка цели статьи. Целью работы явилось выяснение характера влияния начального периода обучения в Высшем учебном заведении на степень активности центральной нервной системы, а также степень нервно-психического напряжения студентов.

Для достижения поставленной цели предполагалось решение следующих экспериментальных задач:

провести количественные измерения латентного периода простой зрительно-моторной реакции, значения критической частоты световых мельканий и скорости теппинг-теста у первокурсниц в начале и конце первого учебного семестра;

провести оценку степени нервно-психического напряжения у студентов в начале и конце 1-го семестра обучения;

Предполагалось, что решение поставленных задач расширит имеющиеся представления об особенностях адаптации студентов в начальный период обучения в Высшем учебном заведении.

Изложение основного материала статьи. *Организация исследований.* Все исследования были проведены на студентах-добровольцах первого курса Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте в начале и конце 1-го семестра 2016-2017 учебного года. Всего было протестировано 20 девушек со средним возрастом 17 – 18 лет. Анализ состояния здоровья выбранного контингента студентов не выявил каких-либо отклонений. В связи с этим все испытуемые, принимавшие участие в исследованиях, были отнесены к категории здоровых лиц.

Для оценки степени активности центральной нервной системы (ЦНС) студентов были использованы три метода: измерение времени простой зрительно-моторной реакции, определение критической частоты световых мельканий (КЧСМ) и теппинг-тест. Выбор перечня методик определялся исходя из принципа доступности и методической простоты. Тем не менее, все три психометрических теста позволяют достаточно полно судить о степени активности ЦНС.

Для изучения параметров зрительно-моторной реакции использовался хронорефлексомер, включающий электронный секундомер, блок предъявления светового раздражителя, а также дистанционную индивидуальную кнопку «СТОП СЕКУНДОМЕР». Электронный секундомер был выполнен на базе микроконтроллера с кварцевым генератором и LED-дисплея (цена деления составляла 0,5 мс). В качестве источника светового раздражителя использовался выносной точечный источник света на основе светодиода BL-L502UBC ярко-голубого свечения (Ultra Blue, 470 nm). В наших исследованиях источник света располагался на расстоянии 40 см от кончика носа, а световой стимул предъявлялся в оба глаза. Интенсивность светового сигнала выбиралась постоянной и предварительно аппаратными средствами устанавливалась на приемлемом для глаза уровне 5000 mcd; длительность светового стимула составляла 40 мс.

Определение критической частоты световых мельканий и показателей теппинг-теста проводились общепринятыми методами. В первом случае в качестве источника света использовался светодиод ярко-голубого свечения (Ultra Blue, 470 nm), генератор гармонических колебаний и электронный частотомер. Во втором случае использовалась токопроводящий коврик, металлический шуп, располагающийся в руке испытуемого, электронный таймер и счетчик; регистрация показателей теппинга осуществлялась каждые 10 с на протяжении 80 с (8 измерений).

В дополнение к методам психометрии в работе использовался также метод определения индекса нервно-психического напряжения Т.А. Немчина [12]. Данный метод можно отнести к числу достаточно апробированных и, что немаловажно, удобным при проведении собственно процесса тестирования.

В ходе проведения исследований у всех испытуемых тестирование проводилось дважды. Первое тестирование проведено в начале 1-го учебного семестра, а второе - в конце семестра. Такой подход позволил в дальнейшем выяснить характер влияния учебного процесса на уровень активности ЦНС и степень нервно-психического напряжения студентов-первокурсников.

Статистический анализ полученных данных. При статистической обработке данных использовали пакеты прикладных программ Excel и Statistica 7.0. Статистическую значимость различий между двумя средними арифметическими величинами определяли с помощью двухвыборочного t-теста Стьюдента для

выборки с различными дисперсиями при заданном уровне значимости $p < 0,05$. При оценке различий между двумя множествами использовали однофакторный дисперсионный анализ, двухвыборочный F-тест для дисперсий, а также дополнительно – непараметрический критерий Краскела-Уоллиса. Для характеристики стабильности (устойчивости) выполнения зрительно-моторной реакции использовали коэффициент вариации C_v , а также статистические параметры рядов динамики. В последнем случае при анализе степени variability психомоторной реакции строили так называемые цепные ряды динамики путем пошагового вычисления отклонения последующей варианты в вариационном ряду от предшествующей (цепной темп роста). Таким способом формировали новые вариационные ряды, что позволило в дальнейшем рассчитать среднюю величину абсолютных (по модулю) отклонений (флуктуаций) стабильности выполнения реакции, а также показатели итоговой статистики.

Во всех случаях сравнение анализируемых показателей и статистическая оценка различий проводили на основании проверки нулевой и альтернативной гипотез.

Результаты исследований. *Время выполнения простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР)*. Анализ полученных данных показал, что время ПЗМР в начале учебного семестра составило $188 \pm 1,34$ мс, что было существенно меньше (на $+16 \pm 2,45$ или $+8,5\%$, $p < 0,01$), чем время простой зрительно-моторной реакции, измеренной в его конце ($204 \pm 2,1$ мс, табл. 1).

Таблица 1

Время выполнения простой зрительно-моторной реакции в группе девушек-первокурсниц в начале и конце учебного семестра

Статистический параметр	Параметры простой зрительно-моторной реакции		
	Начало семестра	Конец семестра	Разница: Конец - Начало
Среднее значение и стандартная ошибка, $M \pm m$	$188 \pm 1,3$	$204 \pm 2,1$	$+16 \pm 2,45$ ($+8,5\%$) $p < 0,01$
Стандартное отклонение	33,9	52,7	-
Дисперсия	1147	2778	$P < 0,001$
Коэффициент вариации, $C_{v\text{факт}}, \%$	18,0	25,8	-
Число измерений	630	634	-

Примечание: статистическую значимость различий между дисперсиями оценивали при помощи двухвыборочного F-теста для дисперсий

Факт различия между временем выполнения исследуемой ПЗМР подтверждается также однофакторным дисперсионным анализом ($p < 0,001$) и непараметрическим критерием Краскела-Уоллиса ($p < 0,01$).

Представляет интерес анализ характера распределения частот значений времени зрительно-моторной реакции в разные периоды 1-го учебного семестра. Как видно из рис. 1, в конце учебного семестра характер расположения кривой существенно отличался от исходного, прежде всего, за счет увеличения степени правосторонней асимметрии и уменьшения эксцесса. Все это, равно и как выраженные различия в величинах дисперсии в вариационных рядах (табл. 1), свидетельствует о качественных изменениях основных характеристик простой зрительно-моторной реакции в течение учебного семестра. В связи с этим представляется важным детальный анализ параметров, отражающих не только абсолютные значения средних величин, но и вариабельность (устойчивость, стабильность выполнения) исследованной психомоторной реакции.

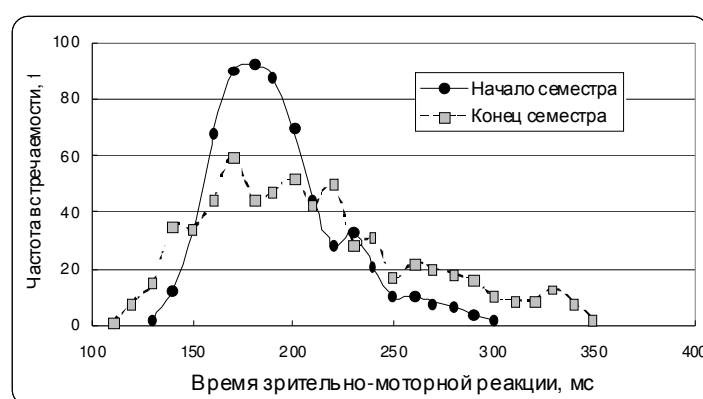


Рис. 1. Характер распределения частоты значений времени зрительно-моторной реакции у испытуемых в начале и конце учебного семестра.

Для оценки variability вариационного ряда обычно используют среднее квадратическое отклонение, дисперсию и коэффициент вариации. По данным табл. 1 следует, что вариационный ряд

значений ПЗМР в период «В конце семестра» характеризовался более высокими значениями стандартного отклонения, дисперсии и коэффициента вариации. Однако сравнительный анализ различий этих статистических показателей вариационных рядов (начало и конец семестра) может быть проведен лишь в отношении величины дисперсии (с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий), которая, как была в конце учебного семестра значительно выше ($p < 0,001$), чем в его начале. Следует отметить, что данный метод дисперсионного анализа позволяет путем сравнения Fфакт. с Fкрит. оценить лишь уровень статистической значимости различий двух анализируемых дисперсий на основании сравнения альтернативной и «нулевой» гипотез, т.е. провести всего-лишь качественный анализ по принципу «отличается - не отличается». Что касается стандартного отклонения (производного из дисперсии), то оно, естественно, по факту в конце учебного семестра будет также выше. Возрастает и значение коэффициента вариации: 18,0 % - в начале семестра и 25,8 % - в конце семестра. Поскольку коэффициент вариации численно равен отношению квадратического отклонения к величине средней арифметической (в %), то рассчитать статистическую достоверность между двумя коэффициентами невозможно.

Таким образом, на основании сравнительного анализа трех показателей вариабельности в двух вариационных рядах (начало - конец семестра) можно с достаточной степенью уверенности говорить, что в конце учебного семестра стабильность выполнения простой зрительно-моторной реакции значительно ухудшается. Представляет интерес вопрос о количественном выражении степени различий стабильности выполнения ПЗМР в разные периоды обучения. Ответ на поставленный вопрос можно получить на основании анализа так называемых цепных рядов динамики. Такой статистический метод анализа, что является принципиально важным, позволил рассчитать в абсолютных величинах (мс) среднюю величину отклонения (флуктуаций) степени стабильности (устойчивости) выполнения зрительно-моторной реакции.

Таблица 2

Характеристика динамических рядов простой зрительно-моторной реакции у испытуемых в начале и конце учебного семестра

Статистический параметр цепного динамического ряда	Параметры простой зрительно-моторной реакции		
	Начало семестра	Конец семестра	Разница: Конец - Начало
Среднее значение абсолютных величин отклонений в цепном ряду динамики ($M \pm m$), мс	33,5 \pm 1,15	57,4 \pm 1,79	+23,9 \pm 2,12 (+71,3 %) P<0,001
Стандартное отклонение	28,6	45,2	-
Количество измерений	631	633	-

Примечание: средние величины представляют модульное значение отрицательных и положительных флуктуаций времени зрительно-моторной реакции в цепном динамическом ряду

По данным табл. 2 видно, что средняя величина флуктуаций (колебаний) времени выполнения зрительно-моторной реакции в конце учебного семестра составила 57,4 \pm 1,79 мс, что было на 71,3 % выше, чем в его начале. Следовательно, опираясь на количественный анализ степени вариабельности зрительно-моторной реакции, можно говорить о существенном ухудшении в конце 1-го учебного семестра стабильности выполнения исследуемой психомоторной реакции.

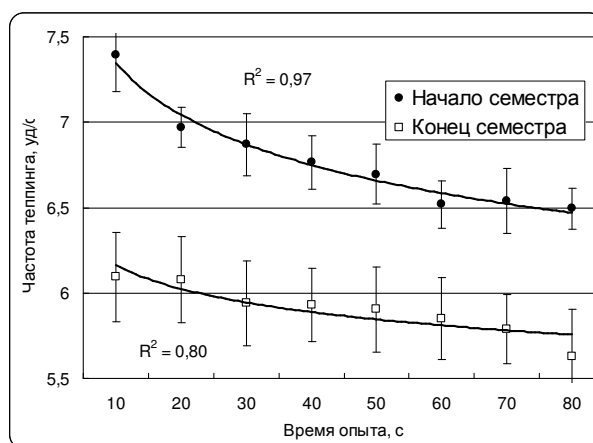


Рис. 2. Динамика частоты теппинга (уд/с) испытуемых в начале и конце учебного семестра.

Характеристика теппинг-теста. Вторым показателем, отражающим активность центральной нервной системы испытуемых, служил теппинг-тест. При анализе полученных данных представляют интерес следующие основные моменты.

Во-первых, как видно из табл. 3, в конце учебного семестра в сравнении с его началом скорость выполнения теппинг-теста существенно снижалась (на 12,8 %, $P < 0,01$). Этот факт подтверждает и критерий Краскела-Уоллиса ($P < 0,01$).

Во-вторых, выполнение теппинг-теста в конце семестра характеризовалось более высокой вариабельностью, о чем свидетельствует сравнительный анализ дисперсий выборок (двухвыборочный F-тест для дисперсий) в начале и конце семестра ($P < 0,01$).

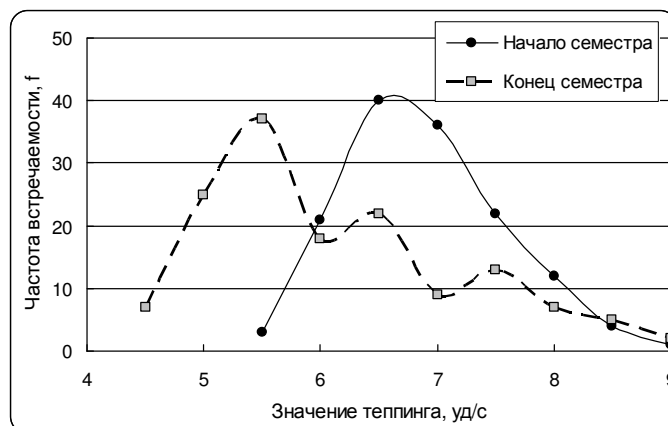


Рис. 3. Гистограммы частот распределения значений теппинга у испытуемых в начале и конце учебного семестра.

В-третьих, характер зависимостей «частота теппинга - время его выполнения» в периоды «В начале» и «В конце семестра» принципиально не различался (Рис. 2). Так, зависимости описывались однотипными нисходящими кривыми (степенная функция) при высоком уровне достоверности их аппроксимации, что, согласно общепринятой классификации, квалифицируется как «слабость нервной системы испытуемого».

В-четвертых, на существенные различия вариационных рядов значений теппинга в начале и конце семестра указывает и график частот распределения значений исследуемого показателя. Так, на рис. 3 видно, что в конце семестра целостная кривая частот распределения смещалась по шкале абсцисс влево, т.е. в сторону меньших значений. Кроме того, значительно изменялась ее форма за счет возрастания величины асимметрии, что проявилось в появлении так называемого «правостороннего хвоста». Последнее обстоятельство обусловлено остаточным присутствием в вариационном ряду пула «высокоскоростных» значений частоты теппинга, что еще раз подтверждает упомянутый выше факт нарастания степени вариабельности (стабильности) выполнения теппинг-теста в конце учебного семестра.

Таблица 3

Характеристика параметров теппинг-теста и величины критической частоты световых мельканий у испытуемых в начале и конце учебного семестра

Показатель	Начало семестра	Конец семестра	Разница: Конец - Начало
Скорость теппинг-теста, уд/с	6,78±0,066 (0,64) n = 160	5,91 ±0,090 (1,18) * n = 160	-0,87 ± 0,11 (+12,8 %) P<0,01
Частота критической частоты световых мельканий, Гц	55,6 ± 0,77 (11,8) n = 20	45,3 ± 1,16 (27,1) ** n = 20	-10,3 ± 1,39 (+18,5 %) P<0,01

Примечание: в круглых скобках приведено значение дисперсии выборки; * - различия между дисперсиями (конец - начало семестра) статистически достоверны ($P = 0,000155$, двухвыборочный F-тест для дисперсий); ** - различия между дисперсиями (конец - начало семестра) статистически достоверны ($P = 0,0014$, двухвыборочный F-тест для дисперсий) - n - число измерений в вариационном ряду

Таким образом, комплексный анализ результатов изучения показателей теппинг-теста однозначно могут рассматриваться как доказательство ухудшения к окончанию 1-го учебного семестра общего состояния ЦНС, вероятнее всего, за счет снижения уровня ее активности.

Критическая частота световых мельканий (табл. 3). Результаты измерения данного психометрического показателя функционального состояния центрального звена зрительного анализатора свидетельствуют, что к окончанию учебного семестра частота слияния световых мельканий у студенток-первокурсниц статистически достоверно падала с $55,6 \pm 0,7$ до $45,3 \pm 1,16$, т.е. снижалась на 18,5 % ($P < 0,01$). Описанный эффект сопровождался выраженным ростом степени вариабельности выполнения данного теста, о чем свидетельствуют результаты расчета величины дисперсии в исследованных целостных вариационных рядах (двухвыборочный F-тест для дисперсий, $P < 0,01$).

Таким образом, все методы психометрической оценки состояния центральной нервной системы студенток-первокурсниц, использованные в настоящем исследовании, однозначно свидетельствуют в пользу предположения о значительном снижении степени ее активности к окончанию 1-го учебного семестра; эффект утомления проявлялся не только в количественном ухудшении параметров психометрических тестов, но и проявлялся в существенном снижении стабильности их выполнения.

Индекс нервно-психического напряжения (по Т.А. Немчину). В начале 1-го учебного семестра значение индекса нервно-психического напряжения (ИНПН) было незначительным, что соответствовало уровню нервно-психического напряжения как «относительная сохранность характеристик психического и соматического состояния» – I-я степень НПН (табл. 4).

Таблица 4

Состояние индекса нервно-психического напряжения (ИНПН) у девушек в ходе учебного семестра

Статистический параметр	Период исследования		Разница: Конец-Начало семестра
	Начало семестра	Конец семестра	
Среднее значение и стандартная ошибка	39,4±1,3	51,3±2,8	+11,9±3,1 +30 % P<0,05
Стандартное отклонение	5,72	12,3	-
Дисперсия выборки	32,7	152	P<0,05
Число обследованных	20	20	-

Однако к концу семестра значение ИНПН возросло на 30 % и уже оценивалось как «ощущение подъема, готовности к работе и сдвиг в сторону симпатикотонии» – II-я степень НПН. Кроме того, было отмечено существенное возрастание значения дисперсии вариационного ряда, что указывало на высокую индивидуальную вариабельность индекса нервно-психического напряжения. Таким образом, основываясь на общих результатах теста Т.А.Немчина, можно сделать вывод о развитии у студенток-первокурсниц к окончанию 1-го учебного семестра заметной степени нервно-психического напряжения (+30 %).

Представляет интерес анализ характера влияния учебного процесса в 1-ом семестре на отдельные компоненты теста Т.А. Немчина (табл. 5). По данным таблицы видно, что в ходе учебного года в наибольшей степени (в % к начальному периоду) увеличивались показатели, отражающие две группы показателей («ВСП» и «ППЭС», см. табл. 5). В тоже время группа так называемых «когнитивных показателей» изменялась в наименьшей степени.

Таблица 5

Состояние нервно-психического напряжения (ИНПН) у девушек в ходе учебного семестра по группам показателей

Группа показателей	Период исследования		Разница: Конец-Начало семестра
	Начало семестра	Конец семестра	
Вегетативные и соматические показатели (ВСП)	20,4±0,7	27,0±0,9	+6,6±1,1 +32 % P<0,05
Когнитивные показатели (КП)	8,2 ±0,2	9,5±0,3	+1,3±0,36 +15,9 % P<0,05
Показатели психического и эмоционального состояния (ППЭС)	10,8±0,3	14,8±0,5	+4,0±0,58 +37 % P<0,05
Число обследованных	20	20	-

Последнее обстоятельство указывает на относительную независимость когнитивных способностей личности от данной в нашем случае степени нервно-психического напряжения. Такой результат носит положительную окраску, поскольку свидетельствует, что в процессе учебного семестра у студентов-первокурсников, несмотря на возрастание степени нервно-психического напряжения, показатели когнитивных способностей изменялись незначительно. В то же время характер изменений индекса напряжения в других группах показателей позволяют предполагать о негативной динамике процесса адаптации к новой форме обучения первокурсников в ВУЗе.

Выводы:

1. Используемые в работе методы психометрической оценки состояния центральной нервной системы студенток-первокурсниц (время простой зрительно-моторной реакции, критическая частота световых мельканий и параметры теппинг-теста) однозначно свидетельствуют о значительном снижении ее активности к окончанию 1-го учебного семестра; эффект утомления (угнетения) выражался не только в количественном ухудшении параметров психометрических тестов, но и проявлялся в существенном снижении стабильности их выполнения.

2. К окончанию 1-го учебного семестра у студенток-первокурсниц происходит значительное нарастание (+30%) степени выраженности нервно-психического напряжения (по Т.А. Немчину), что может рассматриваться как предпосылка для возможного развития состояния «стресса». В ходе учебного семестра в

наибольшей степени претерпели изменение показатели, отражающие психическое и эмоциональное состояние (+37 %), а в наименьшей – параметры, характеризующие состояние когнитивных функций (+15,9 %).

Литература:

1. Андреева Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество: Уч. записки. - СПб: Изд-во СПбГУ, 2003. - С. 62-69.
2. Анохин П.К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии / П.К. Анохин // Проблема принятия решения. - М., 1984. - С. 264.
3. Бура Л.В. Особенности адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшем учебном заведении / Л.В. Бура, О.А. Похвалитова, А.С. Чабанюк // Проблемы современного педагогического образования: Сб. статей. - Ялта: РИО ГПА, 2016. - С. 209.
4. Данилова Н.Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний / Н.Н. Данилова. - М.: Изд-во МГУ, 1992. - 132 с.
5. Егшатын Д.В. Индивидуализация подготовки юных борцов с учетом показателей функционального состояния в условиях соревновательной подготовки // Д.В. Егшатын / Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2010. - № 1. - С. 71-73.
6. Ендриховский С.Н. Время сенсомоторной реакции человека в современных психофизических исследованиях / С.Н. Ендриховский, А.М. Шамшинова, Е.Н. Соколов // Сенсор. системы. - 1996. - Т. 10, № 2. - С. 13.
7. Зайцев А.В. Возрастная динамика времени реакции на зрительные стимулы / А.В. Зайцев, В.И. Лупандин, О.Е. Сурнина // Физиол. человека. - 1999. - Т. 25, № 6. - С. 34-37.
8. Иванченко С.Р. Природа изменчивости скоростных характеристик сенсомоторных реакций в различных экспериментальных условиях / С.Р. Иванченко, С.Б. Малых // Вопросы психологии. - 1994. - № 6. - С. 80-86.
9. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека / Е.П. Ильин. - СПб., 2003. - 384 с.
10. Коробейникова И.И. Параметры сенсомоторных реакций, психофизиологические характеристики, успеваемость и показатели ЭЭГ человека / И.И. Коробейникова // Психолог. журн. - 2000. - Т. 21, № 3. - С. 132-136.
11. Литовченко О.Г. Психофизиологическая характеристика работоспособности учащихся / О.Г. Литовченко // VI Знаменские чтения: материалы науч.-практ. конф. - Курск: СурГПУ, 2007. - С. 45.
12. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. - Л.: ЛГУ. - 1983. - 167 с.
13. Прохоров А. О. Методики диагностик и измерения психических состояний личности / А. О. Прохоров. - М.: ПЕР СЭ. - 2004. - 176 с.
14. Психодиагностика стресса / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина. - Казань: КНИТУ. - 2012. - 212 с.
15. Соболев В.И. Особенности психомоторных реакций у детей младшего школьного возраста специальных медицинских групп / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Гуманитарные науки. - 2017. - № 2(38). - С. 42-49.
16. Соболев В.И. Характер зависимости между простой и сложной зрительно-моторной реакциями у студентов в начальный период обучения в ВУЗе / В.И. Соболев // Теория и практика современной науки. - 2017. - № 4(22). - С. 1217-1220.
17. Соболев В.И. Характеристика зрительной сенсомоторной реакции у студентов 1-го курса в начальный период обучения / В.И. Соболев // Векторы развития современной науки: материалы IV Международной научно-практической конференции (Уфа, 29-30 января 2017 г.) / отв. ред. О.Б. Нигматуллин. - Уфа: РИО ИЦИПТ, 2017. - С. 47-49.
18. Таймазов В.А. Психофизиологическое состояние спортсмена (Методы оценки и коррекции) / В.А. Таймазов, Я.В. Голуб. - СПб.: Изд-во «Олимп СПб», 2004. - 400 с.
19. Шутова С.В. Сенсомоторные реакции как характеристика функционального состояния ЦНС / С.В. Шутова, И.В. Муравьева // Вестник ТГУ. - 2013. - Т. 18. - Вып. 5. - С. 2831-2840.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Старостин Вадим Геннадьевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются причины и способы решения проблемы совершенствования организации воспитания курсантов высших образовательных учреждений МВД России. Приведены результаты анализа научной литературы по данному вопросу, предложен авторский вариант действий по повышению эффективности воспитательной работы с будущими полицейскими.

Ключевые слова: организация воспитания, курсанты вузов МВД России.

Annotation. In article the reasons and ways of a solution of the problem of improvement of the organization of education of cadets of the highest educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation are considered. Results of the analysis of scientific literature on the matter are given, the author's option of actions for increase in efficiency of educational work with future police officers is offered.

Keywords: organization of education, cadets of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Введение. Воспитательная работа является неотъемлемой частью образовательного процесса вузов МВД России и предполагает наличие целостной системы целенаправленных действий по развитию личностных качеств будущих полицейских. В связи с этим многие высшие образовательные учреждения МВД России реализуют концепцию и соответствующую ей программу воспитательной работы с курсантами,

включающую ряд мероприятий систематического и одновременного характера. К таким мероприятиям относятся тематические вечера, встречи с выдающимися людьми, праздники, парады, самодеятельность и др., являющиеся достаточно традиционными на сегодняшний день массовыми и групповыми формами воспитательной работы в ведомственных вузах.

Экскурсии в музеи, творческие конкурсы, празднование дня полиции, дня первокурсника и т.д., торжественное построение и поднятие государственного флага под звуки гимна России и многие другие виды работы с курсантами являются сегодня неперенными элементами системы воспитания вузов МВД. В тоже время, наряду с этими традиционными видами воспитательной работы, все большую популярность среди будущих полицейских приобретают и ее более современные разновидности, к которым, прежде всего, можно отнести флешмобы, батлы, кибердружины и т.д.

По словам Н.А.Тюгаевой, В.Н.Котляр, С.И.Афанасьевой, в наши дни особое значение приобретает опыт профессиональной подготовки кадров с учетом изменившихся потребностей общества и государства - иметь не только профессионала и гражданина-патриота, но и высокообразованную нравственную личность [9].

Поэтому также меняются и содержательные аспекты воспитательной работы, где приоритет уделяется наиболее соответствующим реалиям современности ценностно-смысловым компонентам. Все это позволяет говорить о совершенствовании организации воспитания курсантов высших образовательных учреждений МВД России, развивающейся в современных, адекватных образовательной практике и запросам общества направлениях.

Изложение основного материала статьи. Говоря об организации воспитания курсантов высших образовательных учреждений МВД России необходимо иметь в виду, что становление личности будущего полицейского осуществляется в особых условиях, обусловленных спецификой его будущей профессиональной деятельности. К таким условиям относятся строгая субординация, четко зафиксированный распорядок дня, серьезная физическая нагрузка на курсантов и др., что выступает факторами, по-разному влияющими на эффективность воспитательной работы. Так, например неукоснительное следование принципу субординации, с одной стороны, способствует укреплению дисциплины как в межличностных отношениях среди курсантов, так и при общении с педагогами вузов МВД России, но в тоже время является фактором снижения инициативности будущих полицейских. Четкий распорядок дня курсантов также служит эффективным средством поддержания дисциплины курсантов, но в тоже время препятствует развитию творчества, которое не может укладываться в те или иные временные рамки. Поэтому организация воспитательной работы в вузах МВД России сопряжена с преодолением многих противоречий, детерминированных особенностями профессиональной подготовки будущего полицейского. Кроме того, как справедливо отмечают Н.П. Маюров и И.Л. Миронов, реализация задачи профессионально-нравственного воспитания курсантов и слушателей вузов МВД в современных условиях затруднена по следующим причинам:

- во-первых, в учебно-воспитательном процессе недостаточно сформирован конкретный нравственный образ-идеал современного сотрудника органов внутренних дел;
- во-вторых, современная массовая культура навязывает молодому поколению деструктивный образ полицейского, не способствуя его нравственному воспитанию;
- в-третьих, средства массовой информации, как правило, освещают какой-либо негатив в деятельности полиции; подвиги, совершаемые сотрудниками органов внутренних дел при выполнении профессиональных задач, часто остаются без внимания [4].

При этом во многих вузах МВД России воспитательная работа с курсантами не носит самостоятельного значения и является одним из элементов работы с личным составом, где также решаются вопросы кадрового, психологического, социального и другого характера. Нужно отметить, что и в структуре руководства высших образовательных учреждений МВД России отсутствует должность, функционально связанная с организацией исключительно воспитательного процесса курсантов. Поэтому функцию воспитания будущих полицейских сегодня реализуют заместители начальников вузов МВД России по работе с личным составом, которые помимо организации воспитательной работы, имеют целый спектр других направлений своей деятельности. Можно утверждать, что такое второстепенное значение воспитательной работы в образовательных учреждениях МВД России также является значительной предпосылкой, снижающей эффективность данного процесса. Эта ситуация становится еще более неясной ввиду того, что, как известно, наиболее видные отечественные российские педагоги, такие как К.Д. Ушинский, А.С.Макаренко, В.А. Сухомлинский и многие другие, уделяли воспитанию доминирующую роль в образовательном процессе, считая что человека важнее воспитать, чем обучить.

Таким образом, становление современных форм воспитания, объективная потребность в развитии адекватных окружающей действительности личностных качеств сотрудника полиции, а также выявленные противоречия обуславливают необходимость дальнейшего совершенствования организации воспитания курсантов высших образовательных учреждений МВД России.

Анализ научной литературы по данному вопросу позволяет выявить множество представленных различными исследователями вариантов улучшения воспитательного процесса в вузах МВД России, которые представляют интерес, как с теоретической, так и практической точки зрения.

Так, например, в *Московском Университете МВД России*, внедряется новая модель воспитания курсантов, отвечающая таким характеристикам, как профессионализм, востребованность службой и обществом и перспективы с точки зрения индивидуального развития. В рамках данной модели предлагается дифференцировать систему подготовки специалистов для органов внутренних дел, разбив ее на три основных этапа, соответствующие сформированности профессиональных нравственных качеств в личности сотрудника полиции, осуществить интеграцию культурно-досуговой работы в образовательную деятельность, реализовать потребность и в изменении форм пропаганды [3].

Доцент *Восточно-Сибирского института МВД РФ* Е.А.Таюрская считает необходимым в качестве одного из направлений воспитания курсантов определить толерантность, поскольку этого исследователя сотрудники органов внутренних дел быть терпимы, непредвзяты к представителям различных рас, национальностей и политических групп [8]. Как считает ученый, толерантность, это необходимое качество для сотрудника правоохранительных органов, оно позволяет с одной стороны не предвзято общаться с представителями различных национальностей и религиозных конфессий, с другой – выполнять свои служебные обязанности на основе принципов законности, справедливости и равенства граждан.

Представители *Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова* в рамках образовательной концепции курсантов уделяют важное место спортивному воспитанию, поскольку между физическим и профессиональным развитием будущих полицейских существует прямая взаимосвязь. При этом, следуя логике Д.В. Пустового и А.И. Фатхуллова, необходимо целевое изменение средств, методов физической подготовки, форм организации двигательной деятельности как системы взаимосвязанных элементов, направленных на достижение планируемого целевого уровня подготовленности, что оказывается возможным при проявлении должного внимания ко всем формам (а особенно к их соотношению друг с другом) организации спортивного воспитания курсантов [6].

В *Барнаульском юридическом институте МВД России* предлагается в воспитательной работе с курсантами делать акцент на формировании чувства коллективизма, поскольку в условиях осуществления служебной деятельности у сотрудников ОВД России усиливается многократно дружеское взаимоотношение, сплоченность, ответственность друг перед другом, сознательное стремление к слаженности и взаимоподдержке и др. В целях воспитания коллективизма курсантов образовательных организаций МВД России предполагается приобретение ими опыта саморазвития и самосовершенствования, опыта лидерства и подчиненности, опыта постановки и достижения лично значимой цели, опыта общения и самопознания, опыта перспективного планирования, опыта преодоления трудностей, т.е. создание такого воспитательного пространства, в котором будет успешно формироваться личность полноценного сотрудника ОВД - ответственного, готового взаимной помощи и поддержке, неравнодушного товарища, ценящего свой коллектив и умеющего работать в нем [7].

Близкую точку зрения высказывают и сотрудники *Санкт-Петербургского университета МВД России* О.А.Быков и А.П. Шарухин, которые основным способом развития коллективизма у курсантов считают становление курсантского коллектива (прежде всего взвода), под которым понимается объединенная в подразделение группа курсантов, осуществляющих совместную учебную, служебную, бытовую, культурно-досуговую и внутриколлективную деятельность, живущих по единым для всех правилам взаимоотношений, которые обеспечивают: высокий уровень сплоченности; здоровый морально-психологический климат; единство действий и устремленность на качественное решение стоящих перед подразделением задач; сохранение целостности и единства коллектива; высокие результаты деятельности; создание условий для удовлетворения каждым своей потребности быть полноценной личностью, развития способностей и качеств, способствующих успешному выполнению воинского долга [1].

Можно привести и другие примеры предложений по совершенствованию организации воспитания курсантов высших образовательных учреждений МВД России, высказанных иными авторами и сопряженных с реализацией рефлексивного (Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р.) и личностно-ориентированного (Петрик А.В.) подходов к воспитанию, привлечением ветеранской (Силкин Н.Н., Баринов В.А.) религиозных (Медушевская Н.Ф.) организаций и музеев МВД РФ (Крачинская О.В., Лиховидова Е.П., Слепканев В.Ф., Сысов Ю.В.), использованием потенциала народной культуры (Биннатов Б.А.), осуществлением поисковой деятельности (Курин Г.И.) и т.д.

Некоторые исследователи в своих работах четко обозначают ключевые направления совершенствования воспитания в вузах МВД РФ. Так, например, С.А. Моськин в качестве приоритетных направлений повышения эффективности воспитания профессионально-значимых качеств курсантов видит развитие системы физической подготовки будущих полицейских [5]. Группа педагогов Белгородского юридического института МВД России считает, что основными направлениями воспитания дисциплинированности у курсантов является трудовое, нравственное, эстетическое, физическое, умственное, патриотическое [2].

Все это позволяет утверждать, что проблема организации воспитания курсантов высших образовательных учреждений МВД России является крайне актуальной в современных условиях, а ее решением озадачено значимое число педагогов-практиков. Изучение научной литературы показывает обеспокоенность данной проблемой и научного сообщества, предлагающего те или иные способы совершенствования воспитательной работы в вузах МВД РФ. Тем не менее, становится очевидным, что такие предложения не могут существенным образом повлиять на сложившуюся в области воспитательной работы с курсантами ситуацию и не позволяют сгладить последствия ключевой причины исследуемой проблемы, которой является второстепенный характер воспитания будущих полицейских. Именно по этой причине воспитательная работа в вузах МВД России часто сводится лишь к формализованным действиям, как самих курсантов, так и руководящего состава по осуществлению так называемой «мероприятийной» педагогики, результаты которой не могут сегодня быть признаны удовлетворительными.

Можно говорить о необходимости осознания и официального признания чрезвычайной значимости воспитательного процесса в становлении будущего полицейского, личностные качества которого, наряду с высокой профессиональной подготовкой, являются определяющими успешной правоохранительной деятельности. Именно воспитательная работа сегодня должна включать в себя имеющую иные цели и задачи морально-психологическую подготовку, а не быть ее частью, даже не озвучиваемой в контексте профессионального образования сотрудников полиции. Ведь воспитательная работа в образовательных учреждениях МВД России это не только и не столько работа с личным составом, предполагающая отбор кадров, их учет и аттестацию, сколько целостное формирование личности курсанта и дальнейшее развитие его профессиональных и нравственных качеств, определяющих облик будущего полицейского.

Юношеский возраст является сенситивным периодом развития личностных качеств социального характера, поэтому столь важно, чтобы курсанты вузов МВД России имели полноценную возможность развития дружелюбности, коммуникативности, толерантности, тактичности и т.д., что оказывается затруднительным в существующей системе морально-психологической подготовки.

Полиция уже давно эволюционировала из карательного органа, призванного жестоко подавлять, как собственно преступность, так и любое инакомыслие, в отлаженный механизм, действующий в российском обществе на принципах законности, гласности, взаимоуважения и общественного доверия. В связи с этим неизмеримо возросли и требования к личности полицейского, от которого сегодня требуются не только умелые действия в экстремальных ситуациях, присущих правоохранительной деятельности, но и способности не только взаимодействовать с населением, а быть примером воспитанности, что может явиться только результатом системной, целенаправленной и последовательной воспитательной работы на этапе профессиональной подготовки курсанта.

Таким образом, важнейшим современным направлением совершенствования организации воспитания курсантов высших образовательных учреждений МВД России на наш взгляд следует считать расширение статуса воспитательной работы с будущими полицейскими, которая должна быть отдельно выделена из общей системы работы с кадрами и обеспечена необходимыми ресурсами. Только такое кардинальное решение способно быть источником организации полноценной воспитательной работы с курсантами вузов МВД России, когда воспитательный процесс утратит значение дополнительности или даже необязательности и станет необходимым и неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки полицейского. Именно в этом случае и столь актуальная в наши дни борьба с коррупцией в МВД России перестанет быть лозунгом и будет представлять собой реальное направление воспитательной работы с курсантами, имеющее под собой достаточные логические основания. Важно, чтобы решение данного вопроса имело и нормативно-правовое значение, наделяющее организаторов воспитательной работы дополнительными реальными полномочиями в области педагогического менеджмента, позволяющими осуществлять те или иные контрольно-распорядительные функции. Также, например, создание целостных систем воспитания курсантов может явиться обязательным требованием для проведения государственной аккредитации высших образовательных учреждений МВД России.

Говоря о других направлениях совершенствования организации воспитания курсантов высших образовательных учреждений МВД России, важным является определение приоритетных направлений воспитательной работы соответствующих специфике профессиональной подготовки сотрудников полиции. Как известно, воспитательная работа может осуществляться во многих направлениях, которыми являются физическое, трудовое, профессиональное, патриотическое, гражданское, эстетическое, правовое, экологическое и др.

Каждому из этих направлений необходимо уделять достаточное внимание для формирования соответствующих личностных качеств воспитанников. Однако для каждой сферы профессиональной деятельности методом профессиограммы можно определить наиболее важные для эффективной работы специалиста личностные качества и именно на них сконцентрировать большую часть воспитательной работы. Предположительно для профессии полицейского такими качествами могут явиться законопослушность, честность, коммуникабельность, физическая развитость.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

- проблема совершенствования организации воспитания курсантов высших образовательных учреждений МВД России является одной из ключевых тем в современной научной литературе, но предлагаемые многими исследователями решения носят неполный и фрагментарный характер;

- в качестве основных направлений совершенствования организации воспитания курсантов высших образовательных учреждений МВД России может рассматриваться расширение статуса воспитательной работы, ее выделение в отдельно действующий институт, а также определение приоритетных направлений воспитательной работы с курсантами.

Литература:

1. Быков О.А., Шарухин А.П. Воспитание коллективизма у курсантов вузов внутренних войск МВД России в ходе обучения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2011. Т. 52. № 4. С. 160-163.

2. Дмитраков А.М., Хрисанов В.А., Дубровский В.Ю., Чирков Е.Н. Основные направления воспитания дисциплинированности у курсантов белгородского юридического института МВД России // Проблемы правоохранительной деятельности. 2014. № 4. С. 29-33

3. Кушнаренко И.А., Эрдниев А.С. Воспитание нравственных качеств у курсантов образовательных организаций мвд россии: вопросы корректности педагогической модели // Вестник экономической безопасности. 2015. № 5. С. 66-70.

4. Маюров Н.П., Миронов И.Л. К вопросу о профессионально-нравственном воспитании курсантов и слушателей вузов МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2012. Т. 4. № 56. С. 202-205.

5. Моськин С.А. Приоритетные направления повышения эффективности воспитания профессионально-значимых качеств курсантов вузов МВД России // Наука и практика. 2014. № 4 (61). С. 156-158.

6. Пустовойт Д.В., Фатхуллов А.И. Спортивное воспитание в формировании личности курсантов образовательных организаций МВД России // Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборник статей XXIV Всероссийского круглого стола. – Орел: изд-во ФГКОУ ОЮИ МВД РФ, 2016. С. 278-282.

7. Рыбин Д.Н., Стрещенко И.А. К вопросу о коллективном воспитании курсантов образовательных организаций системы МВД России на основе идей А.С. Макаренко // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сборник научных трудов. – Горно-Алтайск: изд-во Г-АГУ, 2017. С. 253-256.

8. Таюрская Е.А. Толерантность как одно из направлений в воспитании курсантов вузов системы МВД России // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: материалы двадцатой всероссийской научно-методической конференции. – Иркутск: Изд-во ВСИ МВД РФ, 2015. - С. 346-348.

9. Тюгаева Н.А., Котляр В.Н., Афанасьева С.И. Профессионально-нравственное воспитание курсантов и слушателей образовательных организаций ФСИН России: монография.- М.: Проспект, 2017. - с. 3.

УДК: 37.02

методист учебного отдела Степкина Светлана Сергеевна

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Училище (техникум) олимпийского резерва № 2» (г.о. Звенигород)

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Рассматривается авторское видение студенчества, приоритетно как социальной группы. Обоснованы роль и значение формирования физической культуры в ВУЗах. Показано влияние физической культуры на формирование общей культуры студенчества. В статье рассмотрены и охарактеризованы пути формирования физической культуры студентов, с целью формирования мировоззрения и культуры личности, обладающей гражданской позицией, нравственными качествами, чувством ответственности, самостоятельностью в принятии решений, инициативой, толерантностью, способностью успешной социализации в обществе. По результатам выявлены основные способы формирования навыков использовать разнообразные формы физической культуры и спорта в повседневной жизни для сохранения и укрепления своего здоровья и здоровья своих близких, семьи и трудового коллектива для качественной жизни и эффективной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: студенчество, физическая культура, формирование общей культуры студенчества, пути формирования физической культуры, способы формирования навыков, сохранение и укрепление здоровья, эффективная профессиональная деятельность.

Annotation. The author's vision of students as a social group is considered. The role and importance of the formation of physical culture in Higher education are substantiated. Influence of physical culture on formation of General culture of students is shown. The article discusses and outlines the ways of formation of physical culture of the students, with the purpose of formation of the worldview and culture of the individual possessing the citizenship, moral character, sense of responsibility, autonomy in decision-making, initiative, tolerance, ability to successful socialization in society. The results revealed the main ways of skills formation to use a variety of forms of physical culture and sports in everyday life to preserve and strengthen their health and the health of their loved ones, families and labor collective for quality life and effective professional activity.

Keywords: students, physical culture, the formation of a common culture of students, ways of forming physical culture, ways of forming skills, preservation and promotion of health, effective professional activity.

Введение. Студенчество – это интеллектуальный и управленческий потенциал культурно-духовной, государственно-административной, экономико-материальной сфер общества. Очевидно, что реализация потенциала каждого студента зависит, в частности от уровня культуры человека. Физическая культура по праву является одной из составляющих культуры человека в обществе. Логично, что по ходу жизни уровень культуры личности должен постоянно повышаться, так как человек приобретает новые знания, жизненный опыт, приближается к общечеловеческим духовным ценностям. Все это происходит в процессе жизнедеятельности человека. Подобным образом, то есть процессом воздействия на человека, можно повысить и уровень его физической культуры, а следовательно и культуры в целом.

Изложение основного материала статьи. Ещё в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева при исследовании психофизиологических функций взрослых людей студенчество выделено в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории. Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность - ранняя зрелость (18-25 лет). Выделение студенчества внутри эпохи зрелости - зрелости основано на социально-психологическом подходе. Студенчество — это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со времени возникновения первых университетов в XI—XII вв. Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые суть следствия правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. Последнее включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватное — неадекватное) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем менее положительным является его отношение к учебе. При этом показано, что большинство студентов положительно относятся к учебе. В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество — социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. Студенчество — центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов. Это время установления спортивных рекордов, художественных, технических и научных достижений, интенсивной и активной социализации человека как будущего «деятели», профессионала, что учитывается преподавателем в содержании, проблематике и приемах организации учебной деятельности и педагогического общения в вузе. Полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно.

Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным

чередованием «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации. Отношение к студенту как к социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учет того, что мировоззрение — система взглядов человека не только на мир, но и на свое место в мире. Подобным образом, то есть процессом воздействия на человека, можно повысить и уровень его физической культуры. Такой процесс в сфере физической культуры имеет два направления — физкультурное образование и физическое воспитание. Целью физкультурного образования является усвоение теоретических основ дисциплины, формирование устойчивой мотивации к здоровому и продуктивному стилю жизни, а также потребности в физическом самосовершенствовании. Цель второго направления — сосредоточить все внутренние ресурсы организма на достижениях поставленной цели. Значит, в его основе должна быть положена целостная двигательная деятельность в форме физических упражнений, позволяющих эффективно формировать необходимые умения и навыки, физические способности, оптимизировать состояние здоровья, повышать работоспособность. Сделать это можно только с помощью физического воспитания — педагогического процесса, направленного на эффективное решение этих задач. Оба направления очень важны для формирования физической культуры человека, и отсутствие какого-либо из них негативно влияет на гармоничное развитие личности. Как бы хорошо ни был физкультурно образован человек, как бы много он ни знал о пользе физических упражнений для организма, как бы эмоционально он ни переживал, наблюдая спортивные состязания как зритель, если его жизнь никак не связана с целенаправленной двигательной деятельностью для поддержания и укрепления собственного здоровья, мы не можем характеризовать его как человека физической культуры. С другой стороны, достаточно традиционный путь освоения ценностей физической культуры с явным приоритетом телесного совершенствования и выполнения определенных зачетных нормативов — это лишь базис для достижения конечной цели. Эффективное воспитание физических качеств и двигательных способностей не может быть обособленным и независимым процессом. Оно непременно должно быть связано с другими сторонами воспитания человека — познавательной, нравственной, эстетической, трудовой. Сфера физической культуры объединяет биологическое и социальное начала в человеке, помогает личности стать сильнее. Сильная личность — синтез ума, физического здоровья и воли. Только благодаря осознанию природы повседневных забот и невзгод появляется уверенность в собственных силах и шанс их преодолеть. Вузовская педагогическая практика показывает, что у студентов, включенных в систематические занятия по физическому воспитанию и проявляющих на этих занятиях достаточно высокую активность, вырабатывается определенный стереотип режима дня, наблюдается развитие социально ориентированных установок и более высокий жизненный тонус. Они в большей степени коммуникабельны, выражают готовность к сотрудничеству, ценят общественное признание, адекватно реагируют на критику в свой адрес. Этой категории студентов в большей мере присущи ответственность, чувство долга, добросовестность, собранность. Они более успешно взаимодействуют в работе, требующей систематического напряжения организма, им легче дается эффективный самоконтроль. Все это указывает на основательное положительное влияние регулярных физических нагрузок на характерологические особенности личности студентов.

Конечно, здесь важна мотивация, которая стимулирует и мобилизует личность на проявление двигательной активности. Какими могут быть мотивы? Это потребность в движениях и физических нагрузках, общение, дружеская солидарность, соперничество, подражание, эмоциональная разрядка, самоутверждение, веяния моды, способ развлечения, активный отдых и т. п. Безусловно, для студентов вузов одним из серьезных мотивов является долженствование — обязанность посещать занятия. Молодые люди должны обязательно находить для себя любые побудительные мотивы для занятий физическими упражнениями и выделять для этого время.

Современный ритм жизни требует от молодых людей все большего напряжения сил. Нервные, умственные и физические перегрузки, связанные с овладением сложной современной техники, стрессы профессионального и бытового характера ведут к нарушению обмена веществ, избыточному весу, к возникновению сердечно-сосудистых заболеваний. К тому же объем двигательной активности человека в течение дня сведен к минимуму: автоматизация, электроника и робототехника на производстве, автомобили, лифты, стиральные машины в быту обусловили недопустимый дефицит двигательной деятельности человека. Неблагоприятное влияние этих факторов на здоровье человека настолько велико, что внутренние защитные функции самого организма не в состоянии справиться с ними. Человеку нужна более высокая физическая активность и подготовленность. Поэтому чем дальше идет человечество в своем развитии, тем в большей степени здоровье человека будет зависеть от уровня его физической культуры. Кардинально решить задачу повышения объема двигательной деятельности, минуя средства физической культуры, в настоящее время практически невозможно.

Для того чтобы оценить значение физической культуры, молодой человек должен осознать важность ее роли в своей жизни. И чем раньше он это поймет, тем большего сможет добиться и в своей личной жизни, и на профессиональном поприще.

Одним из основных целевых ориентиров стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года, является «увеличение доли обучающихся и студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом, в общей численности данной категории населения (на первом этапе - с 34,5 процента до 60 процентов и на втором этапе - до 80 процентов)».

В практике сложились следующие способы формирования и поддержания двигательных умений, навыков и качеств: естественный — природный, самопроизвольный — строение тела формируется в процессе физической деятельности человека (бытовой, производственной); физкультурно-спортивный — посредством специально организуемой и сознательно управляемой двигательной деятельности. На первые две, в современном мире, мы повлиять не можем, а вот о физкультурно-спортивном способе формирования двигательных умений активно идёт речь, когда затрагивается тема здоровья населения. Физкультурно-спортивная деятельность — процесс построения тела человека, совершенствование его двигательных умений, навыков и качеств. В обучении и воспитании студентов применяются такие меры, средства, методы и формы физической культуры, которые направлены на физическое совершенствование и всестороннее развитие человека и соответствуют современному уровню общественного прогресса.

Социальные функции физической культуры и спорта направлены на воспитание подрастающего поколения, обучение молодёжи активному отдыху, повышение работоспособности, на эффективную профессиональную деятельность. Однако не всегда удается эффективно решить эту социально-педагогическую проблему. Анализ организации учебных занятий и спортивно-массовой работы в вузе показывает, что активно занимаются физическими упражнениями 70% обучаемых, периодически – около 20%, а 10% студентов имеют освобождение врача от занятий. Поэтому многие из них не получают должной нормы двигательной активности. Хроническое недополучение организмом биологически необходимых физических нагрузок приводит к ухудшению здоровья. Многие студенты не физкультурных вузов расточительно относятся к своему здоровью, пренебрегают физическими упражнениями.

Преподаватели должны ориентировать обучаемых на формирование у них положительной мотивации к укреплению здоровья, воспитание морально-волевых качеств, применение полученных знаний, умений и навыков для поддержания высокого уровня физической подготовленности. В программах по физической культуре надо учитывать особенности обучения юношей и девушек; отражать цель и задачи, количество часов, отводимых на изучение каждого раздела физической культуры, способы проверки и оценки физической подготовленности студентов, а также формы оказания им помощи и проведение контроля. Преподаватели физического воспитания как высокопрофессиональные специалисты обязаны совершенствовать своё методическое мастерство.

Основными средствами воспитания физической культуры студентов являются физические упражнения, природные и гигиенические факторы. Все эти составляющие должны присутствовать в программе физического воспитания студентов вуза. Но, только хорошо поставленные, систематически проводимые педагогический контроль и учет, являются необходимыми условиями успешной работы преподавателя. Данные педагогического контроля и учета позволяют ему следить за выполнением намеченных планов подготовки, определять эффективность используемых средств и методов, находить новые пути для совершенствования учебно-тренировочного процесса и воспитательной работы. Под педагогическим контролем следует понимать систему получения информации о состоянии готовности студента, ходе учебного процесса и выполнения планов физического совершенствования. Основная задача контроля не столько в том, чтобы фиксировать фактическое положение дел, отмечать те или иные недостатки, сколько в умении на основе полученной информации своевременно вносить соответствующие коррективы, способствующие повышению эффективности подготовки. Физические упражнения, говоря об исторической классификации, включают в себя гимнастику, игры, туризм, спорт. С педагогической точки зрения ценность гимнастики заключается в том, что она обладает возможностью избирательного воздействия на организм и на развитие его отдельных систем и функций. И именно от педагога зависит совершенствование возможностей организма, педагогу необходимо производить регулярный контроль за состоянием каждого занимающегося и определять эффективность занятий. Это позволит правильно планировать нагрузку и, при необходимости, вовремя вносить соответствующие коррективы. Эффективность занятий во многом зависит от рационального планирования и условий занятий, соответствия используемых нагрузок состоянию здоровья, возрасту, уровню физической и технической подготовленности, общей и гигиенической культуры студентов, их заинтересованности и удовлетворенности занятиями, контакта с преподавателем и многого другого — что должно учитываться в ходе педагогического контроля на всех его этапах.

В игре совершенствуются физические силы студентов, сообразительность, находчивость, инициатива. В силу возрастных особенностей со студентами проводятся спортивные игры. Игры вызывают коллективные переживания, радость совместных усилий, содействуют укреплению взаимоотношений в группе. Вопрос педагогического контроля в игровых видах спорта является самым многогранным, как известно «выигрывают игроки, проигрывает тренер». Не смотря на то, что на данную тему существует множество литературы он так и остаётся спорным, и для каждого отдельного случая – индивидуальным. Но, то, что мастерство тренера любительской команды сборной вуза имеет не меньшее значение для успеха команды, чем тренер для сборной России – бесспорно.

Туризм – это прогулки, экскурсии, походы и путешествия. В туристических мероприятиях школьники приобретают физическую закалку, вырабатывают выносливость, формируют и совершенствуют прикладные навыки. В организации и проведении туристических походов (пеших, лыжных, лодочных и велосипедных) вместе с преподавателями физической культуры участвуют кураторы, и преподаватели других дисциплин. Педагогический контроль работоспособности студентов-туристов призван решать разнообразные задачи. Он необходим и для первичной оценки физического состояния человека, начинающего заниматься туризмом (оценивает какие качества и в какой мере развивать), и для контроля за эффективностью хода тренировочного процесса и достигнутых в результате тренировок результатов. Итак, важнейшие задачи, которые призван решить педагогический контроль туристов следующие:

- индивидуальная оценка состояния здоровья и физического развития туриста с целью определения оптимальных для него физических нагрузок в рамках тренировочного процесса;
- текущий контроль динамики развиваемых в рамках тренировочного процесса физических, психических качеств туриста;
- эффективное планирование и коррекция тренировочного процесса по результатам текущего контроля;
- контроль соответствия уровня подготовки туриста необходимым нормативным требованиям (требованиям, предъявляемым к участникам походов различной сложности).

В отличие от физической культуры спорт всегда связан с достижением максимальных результатов в отдельных видах физических упражнений. Для выявления спортивно-технических результатов и определения победителей проводятся соревнования. На соревнованиях, в условиях острой спортивной борьбы, повышенной ответственности за свои результаты перед коллективом, студенты преодолевают значительные физические и нервные нагрузки, проявляют, совершенствуют двигательные и морально-волевые качества. Педагогический контроль соревновательных действий имеет два направления: контроль за результатами соревнований в циклах подготовки и измерение и оценка эффективности соревновательной деятельности.

Контроль за результатами соревнований заключается в оценке эффективности выступления в соревнованиях в определенном (чаще всего годичном) цикле подготовки. Динамика показателей соревновательной деятельности в цикле тренировки часто используется как критерий, позволяющий оценить состояние спортивной формы спортсмена. Так, например, некоторые специалисты считают, что спортсмен находится в состоянии спортивной формы до тех пор, пока колебания его результатов в соревнованиях лежат

в зоне 2-3%. Эти значения во многом зависят от особенностей спортивной дисциплины.

Современная измерительная и вычислительная техника позволяет регистрировать десятки различных показателей соревновательного упражнения и соревновательной деятельности. Так, например, в таком простом упражнении как бег на 100 м можно измерить время реакции спринтера, время достижения им максимальной скорости, время ее удержания и падения, длину и частоту шагов на различных участках дистанции, время опоры и полета, горизонтальную и вертикальную составляющие усилий, колебания общего центра масс тела, углы в суставах в различных фазах опорного и полетного периодов и т.д. Зарегистрировать их все, а потом проанализировать, сопоставляя с критериями тренировочной деятельности и показателями, характеризующими подготовленность спортсменов, тренеру просто невозможно. Поэтому необходимо выбрать из множества показателей соревновательного упражнения только информативные, которые и должны измеряться в ходе контроля.

Оценка состояния подготовленности спортсмена проводится в ходе тестирования или в процессе соревнований и предусматривает:

- оценку специальной физической подготовленности;
- оценку технико-тактической подготовленности;
- оценку психологического состояния и поведения на соревнованиях.

Соревнования среди студентов проводятся по тем видам спорта (упражнений), которые входят в учебную программу дисциплины (модуля).

Обучение является двухсторонним процессом, совместным трудом педагога и обучаемого, равноправным, а не авторитарным сотрудничеством.

Выводы. Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образцовое выполнение этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на 1-м курсе. Педагогический процесс нельзя строить только на принуждении, строгой регламентации, натаскивании при выполнении учебных нормативов. При оценке подготовленности студентов учитывается их умение самостоятельно заниматься спортом. Деятельный подход педагога к обучению студентов заключается в том, чтобы ориентировать обучающихся на получение знаний, навыков и умений, на овладение новыми способами физкультурно-оздоровительной деятельности. Воплощение в жизнь такого подхода к обучению определяется соответствующими документами, в которых закрепляется ответственность официальных лиц за создание оптимальных условий для занятий физической культурой и спортом.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. А64 Человек как предмет познания — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
2. Барчуков, И.С. Физическая культура: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / И.С. Барчуков, - М.: «Академия», 2012. - 528 с.
3. Бугрименко, А.Г. Внутренняя и внешняя мотивация у студентов педагогического вуза / А.Г.Бугрименко // Психология в вузе. - 2006. - № 3. - с. 15-28
4. Волков, Б.С. Психология юности и молодости: Учебное пособие / Б.С. Волков. - М.: Академический Проект: Триеста, 2006. - 256 с.
5. Слостёнин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, «Академия», 2006 – 576 с.
6. Федотов Ю.Н., Востоков И.Е. Спортивно-оздоровительный туризм: - учебник / Ю.Н.Федотов, И.Е.Востоков; под ред. В.А. Таймазова, Ю.Н.Федотова, - 2 е изд., испр. и доп. -М.: Советский спорт, 2008, - 464с.: ил.
7. Якушев В.П. Теория спорта: Курс лекций / В.П. Якушев. – Витебск: Изд-во УО "ВГУ им. П.М. Машерова", 2005. - 129 с.
8. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. - М. - С.-Пет., 1994

Педагогика

УДК: 37.017.925

аспирант Таирова Зера Шевкетовна

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

ИДЕИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТДЕЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ФИЛОСОФОВ И МЫСЛИТЕЛЕЙ ПЕРИОДА ИСЛАМИЗАЦИИ ВОСТОКА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы гендерного воспитания в этнопедагогике тюркских и иранских народов Востока периода исламизации. Представлены результаты анализа трудов восточных философов и мыслителей средневековья, таких как «Кабус-намэ» Кей-Кавуса, «Благодатное знание» Юсуфа Баласагунского, «Диван Лугат ат-Турк» Махмуда ал-Кашгари. Описаны противоречия в гендерном воспитании подрастающего поколения в условиях исламизации тюркоязычных и ираноязычных племен.

Ключевые слова: гендерное воспитание, статус мужчины и женщины, женский идеал, мужской идеал, этнопедагогика, древние тюрки.

Annotation. The article deals with the issues of gender education in the pedagogy of the Muslims of the East in the middle ages. The results of the analysis of such works of the eastern philosophers and thinkers as "Qabus nama" by Keikavus, "Kutadgu Bilig" by Yusuf Balasaguni, "Divan lugat at-Turk" by Mahmud al-Kashgari are presented. Essential contradictions of gender education of the younger generation in conditions of the Islamization of Turkic and Iranian tribes are revealed in the analyzed works.

Keywords: Gender breeding, status of man and woman, feminine ideal, masculine ideal, ethnopedagogy, Turkic tribes, Iranian tribes.

Введение. Этнопедагогика мусульман России – часть общей педагогической науки. Изучение особенностей гендерных взаимоотношений и воспитательных гендерных ориентиров российских мусульман представляет особую актуальность в связи с многочисленностью данных этносов, а также в контексте модернизации образовательного пространства в полиэтнических регионах России. Рассмотрение вопросов воспитания в работах тюркских и персидских мыслителей средневековья как отражающих основы этнопедагогических принципов воспитания мусульманских народов России представляется целесообразным для отражения видения средневековыми мусульманскими племенами принципов гендерного воспитания подрастающего поколения.

На протяжении многих веков у тюркских и иранских народов формировалась своя система правил и норм гендерного воспитания подрастающего поколения. Эта система претерпевала множество метаморфоз под влиянием исторических событий, периодически обуславливающих смещение гендерных предпочтений в социуме. Одним из таких исторических событий было принятие Ислама. Исламизация имела огромное влияние на изменение социальных ролей и статуса мужчин и женщин. Работы тюркских и персидских мыслителей и философов средневековья отражают изменения в содержании, целях и задачах гендерного воспитания предков тюркских и иранских народов в связи с принятием новой религии.

Изучению средневековой педагогической мысли посвятили свои труды многие исследователи: А. Н. Джурицкий, Н. А. Константинов, Г. Б. Корнетов, Д. И. Латышина, М. А. Мазалова, Е. Н. Медынский, А. И. Пискунов, В. Г. Пряникова, З. И. Равкин, К. И. Салимова, М. Ф. Шабаева и др. Тюркская средневековая педагогическая мысль и история образования рассматривалась в исследованиях Дж.Валиди, Р.Ш. Маликова [4], А.Г. Мухаметшина, Я.Г. Абдуллина [1], Я. И. Ханбикова [7], Т. Н. Петровой, З. Т. Шарафутдинова, С.М. Михайловой, М.А. Усманова [6] и др. Исследованию поэмы Ю. Баласагунского «Благодатное знание» посвятили свои работы С.Н. Иванов, А. Н. Кононов, С. Башер, Р. А. Решид Ф. К. Тимурташ и др. К изучению литературы тюрков в своих работах обращались такие крымские ученые как М. А. Хайрулдинов, З. Р. Асанова [8]. Однако до сих пор в полной мере остаются неисследованными вопросы гендерного воспитания в племенах восточных народов в условиях исламизации.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является выявление содержания, целей и задач гендерного воспитания в отдельных работах тюркских и персидских мыслителей средневековья, определение гендерных образцов поведения мужчин и женщин в племенах восточных народов в условиях исламизации.

Изложение основного материала статьи. Много ярких примеров гендерных воспитательных ориентиров и норм взаимодействия мужчин и женщин в племенах средневекового Востока содержат работы тюркских и персидских писателей и мыслителей. Особую ценность для этнопедагогики представляют работы: «Кабус-намэ» Кей-Кавуса (1082-1083 гг.), «Благодатное знание» Юсуфа Баласагунского (1069-1070 гг.), «Диван лугат ат-турк» Махмуда ал-Кашгари. Работы этого исторического периода, периода исламизации, арабизации, демонстрируют множество противоречий в воспитании детей. Переориентация мировоззрения восточных племен, изменение их религиозных взглядов и постепенное забвение, либо адаптация традиций и обычаев предков под требования новой религии – характерная особенность письменных источников данного периода.

Наиболее ярким примером таких противоречий в воспитательных ориентирах мальчиков и девочек того периода является книга «Кабус-намэ» («Книга Кавуса», «Записки Кавуса»), написанная персидским писателем, крупным феодалом Кей-Кавусом для своего сына Гиланшаха. Это произведение – ценный источник педагогических знаний об изменениях в гендерном воспитании иранских народов (персов и таджиков), об их взглядах на роль мужчины и женщины в новом исламизированном обществе. Оно состоит из 42 глав, в которых отец непринужденно, но очень убедительно наставляет своего сына, как достойно пройти свой жизненный путь. В главах № 14 «О любовных делах и обычаях их», № 26 «О Женитьбе», № 27 «О воспитании детей и распорядке его» ярко выступают гендерные установки в воспитании детей.

Первым важным фактором особого отношения именно к сыновьям является то, что сама книга Кей-Кавуса написана сыну, а не дочери. Все добрые мысли и наставления автор адресует своему сыну. Тон произведения окутан заботой о сыне как о продолжателе рода, главе семейства и важном составляющем благополучного общества. Опекать сына, создание благоприятных условий для его полноценного развития и воспитания – залог счастливого существования всего общества. О дочерях автор вспоминает в моментах наставления своего сына как правильно нужно воспитывать и обращаться с дочерьми. С самого начала в особенностях воспитания мальчиков и девочек бросается в глаза то, каких кормилиц следует подбирать своим детям, ведь с давних времен особенно относились к данным вопросам и в них был заложен особый смысл. Для сына кормилица должна была быть разумная и ласковая, а для дочки – добродетельная и заботливая. Считалось, что качества кормилицы с молоком передавались детям. Сыну важным было вырасти умным и неагрессивным, так как он руководил «ячейкой общества», занимался внешними для семьи вопросами, а дочке доброй и заботливой, ведь она воспитывалась исключительно для дома и заботы о семье.

Дать сыну образование, обучить его владеть разного рода оружием, научить плавать и обучить ремеслу – одни и самых важных обязанностей отца. Сын как глава семейства и общества должен уметь защитить их и обеспечить пропитанием, при этом обязательно оставаться живым и здоровым, иначе семья без мужчины пропала бы, либо считалась непристойной, ведь заработать женщинам в патриархальном обществе было очень сложно, да и общество с настороженностью относилось к таким семьям. Дочерей же обучать отец не советовал. Единственное важное для дочери обучение было связано с религией: знать и соблюдать пять столпов Ислама, уметь делать намаз (ежедневная пятиразовая молитва), знать запретное и дозволенное для мусульманки. Целью правильного воспитания дочери было благополучно выдать ее замуж.

Яркой особенностью всей книги «Кабус-Наме» в вопросах воспитания детей является двойственное отношение автора к представительницам женского пола. Несмотря на явную неприязнь его к женщинам, Кей-Кавус наставляет сына благородно к ним относиться. Упомянув детей, автор прямо заявляет, что «дочери лучше не иметь, а если она есть, лучше ей быть замужем или в могиле» [3, с. 110]. Растить дочь – крайне невыгодное деяние для этой жизни заключает автор. «Если у юноши нет отца, он сам может найти себе дело и сам может себя содержать как бы там ни было, а девушка — беспомощна» говорит Кей-Кавус [3, с. 110]. Зарабатывать на пропитание женщинам считалось неприличным и даже деструктивным для общества.

Женщина создана для семьи и дома. Вне дома же она – запретный соблазн, из-за которого мужчина может вступить в грех. Заботы о пропитании дочери – обязанность отца или, если его уже нет, то брата. Автор наставляет сына «Пока она у тебя в доме, будь с ней всегда ласков, ибо девушки — пленницы родителей», «То, что имеешь, прежде всего, трать на дочь, позаботься о ней» [3, с. 110]. Кей-Кавус, кажется, приучает сына заботиться о дочери, но в то же время заявляет: «...старайся как можно скорее выдать ее замуж...» [3, с. 109], «...взвали ее кому-нибудь на шею, чтобы избавиться от забот о ней» [3, с. 110], «...избавь себя от этого великого бедствия» [3, с. 111]. В этих словах ощущается мужское негодование и даже разочарование от обязательств новой религии. Женщина воспринимается как тяжелое бремя, которое мужчина вынужден нести всю жизнь.

Интересны наставления Кей-Кавуса в вопросах женитьбы детей. И сыну и дочери он советует выбирать пару не знатнее себя. Для сына – это гарантия создания условий для жены не хуже родительских, что пробудит в ней привязанность и довольство мужем. Для дочери же муж менее знатный означает вероятность лучшего к ней отношения в новой семье, так как породниться с более богатыми и знатными считалось честью и пробуждало уважение. Желая сыну Кей-Кавус советовал выбирать не столько красивую, сколько праведную и не болтливую: «Когда будешь брать жену, за деньгами не гонись, и красоты жены не ищи, по причине красоты берут возлюбленную», «От жены с длинным языком беги» [3, с. 104]. Дочери же зятю важно выбрать красивого и праведного: «зятя выбирай красивого и дочь безобразному человеку не отдавай, ибо девушка к безобразному мужу не привяжется, а на тебя и на мужа падет позор» [3, с. 111].

Ценен факт понимания Кей-Кавусом того, что благополучие новой семьи, а впоследствии всего общества зависит от счастья обоих полов в браке. Он настоятельно рекомендует сыну выбирать в жены девушку, чье сердце не занято, учитывать желания невесты и не жениться насильно: «И надо, чтобы ты брал девушку, у которой, кроме любви к тебе, в сердце любви ни к кому другому не было...» [3, с. 104]. Счастье дочери в браке также важно, поэтому автор «Кабус-Наме» советует: «Если дочь — девушка, то и зятя ищи неженатого, чтобы жена привязалась сердцем к мужу, да и он старался ее хорошо держать и обе стороны ладили» [3, с. 110].

Осознание ответственности за выбор сына и будущее избранницы, переживание за ее счастье в браке демонстрируют советы «Кабус-Наме»:

– «Если он склонен к добрым нравам и хозяйству ... подумай о том, чтобы найти ему жену, чтобы исполнить и эту обязанность» [3, с. 109];

– «Если же ты знаешь, что он не склонен к хозяйству и доброй жизни, дочь хороших хозяев и мусульман в беду не повергай, ибо оба они будут тяготиться друг другом» [3, с. 109].

Восприятие женщины-жены как ценности и опоры дома проявляется во многих воспитательных советах Кей-Кавуса: «Хоть богатства и дороги, но не дороже жены и детей» [3, с. 104]; «хорошая жена — спасение жизни» [3, с. 104]. Кей-Кавус передает своему сыну мудрость предков о том, как нужно обращаться с женой, чтобы в семье был мир и покой. Уважать и считаться с женой нужно. От хорошего обращения жена будет опорой и отрадой, а от плохого – злейшим врагом:

– «Сын, как воспитаешь, а жена, как будешь держать...» [3, с. 104];

– «Не нужно, чтобы она завладела твоими вещами... Если так будет, ты будешь женой, а она — мужем» [3, с. 104];

– «И если женишься на девушке... каждую ночь с ней не общайся... она на тебя не обидится, подумает, что все так делают» [3, с. 105];

– «Если же будешь ревновать, то будет она врагом злейшим, чем тысяча врагов» [3, с. 105];

– «Но, если не будешь ревновать жену и не будешь к ней придираешься... Будет она любить тебя больше, чем родителей и детей, и знай, что не будет у тебя более любящего человека [в мире]» [3, с. 105];

Гендерное восприятие мироустройства в персидском государстве, а также гендерные ценности демонстрирует четкое описание в «Кабус-Наме» идеальной жены и мужа. Кей-Кавус называет такие качества идеальной персидской женщины: «Жена должна быть чистой, набожной, хозяйственной, любящей мужа, стыдливой и праведной, воздержанной на язык, чистой на руку и заботящейся о добре» [3, с. 104]. Кроме того она «должна быть взрослая и разумная» и «видела хозяйство своих родителей» [3, с. 105]. Противоречие в наставлениях Кей-Кавуса видны в том, что дочь нужно поскорее выдать замуж, что зачастую и практиковалось в средневековом персидском обществе. Но вот жену лучше брать взрослой и разумной, созревшей к браку и к обязанностям хранительницы очага. Кей-Кавус поясняет, что «жену берут для управления домашним хозяйством, а не для обладания. Для удовлетворения страсти можно рабыню купить на базаре, ни забот, ни больших расходов не потребуется» [3, с. 105]. Рабынями зачастую были неправедные женщины завоеванных племен.

Идеальный мужчина и муж – это «красивый и праведный, и честный, и хозяйственный» [3, с. 111], знающий грамоту и Коран, владеющий оружием, верховой ездой и непременно ремеслом, чтобы зарабатывать на жизнь дозволенным шариатом способом.

Говоря о женщине, автор старается подбирать слова, но тонкой нитью проявляется его опаска быть околдованным чувствами к женщине и оказаться у нее во власти. В главе № 14 «О любовных делах и обычаях их» автор заявляет «Любви, пока можешь, остерегайся, ибо влюбленность — дело, несущее беды, в особенности в старости и во время нищеты» [3, с. 68]. Мужчина должен быть руководителем всегда и во всем, а влюбленный мужчина всегда ведомый, считает автор. В то же время Кей-Кавус учит своего сына житейской мудрости: «Не человек тот, кто не влюбляется» [3, с. 71].

Влюбленного мужчину персы считали попавшим в злые сети и осуждали всегда женщину: «Если даже возлюбленная твоя будет подобна приближенному к богу ангелу, все же ты никогда не избавишься от попреков людских, ибо таков уж обычай у людей» [3, с. 68]. Кей-Кавус наставляет сына не выпускать женщин своей семьи из дома и держать их подальше от мужских глаз, иначе именно по женской вине это может навлечь позор на семью.

Выше приведенный анализ великого произведения Кей-Кавуса позволяет заявлять о строгой гендерной стратификации средневекового персидского общества, о неоднозначном отношении к женщине как к члену общества: ее ограниченной социальной роли и четком предопределении как хранительницы и хозяйки домашнего очага либо как бесправной наложницы. Мужчина выступает как руководитель в семье и в обществе, имеющий право распоряжаться судьбой женщины в рамках персидских обычаев и традиций и

новой религии. Назидательный тон и содержание этого произведения позволяет считать его ценным источником этнопедагогических знаний об иранских народах – персах и таджиках.

Другое известное произведение тюркского мыслителя Юсуфа Баласагунского «Благодатное знание» также достойно внимания на предмет характеристики гендерных устоев тюркских племен и вмещающее цели, содержание и задачи гендерного воспитания средневекового тюркского общества. Этот труд великого мыслителя был написан приблизительно в одно время с «Кабус-Наме» Кей-Кавуса и, поэтому оба произведения передают очень схожие правила жизни средневековых мусульман Востока.

Юсуф Баласагунский также адресует свою житейскую мудрость сынам человеческим. Именно мужчину он видит руководителем общества. Автор повествует последующим поколениям о достоинствах, которыми должен обладать глава семьи и общества в целом. Мужчина обязательно должен стремиться к знаниям, ведь, как говорит автор, «...знанья – основа великим свершеньям» [2, с. 42], а «познавший ученье в деяньях весом...» [2, с. 52]. Много важных мужских качеств перечисляется в «Благодатном знании»:

«Долг чести для мужа – владенье собой...»

Степенность ему, благосклонность нужны,
и знанья ему и ученость нужны» [2, с. 53].

Много говорится о важности всестороннего развития мужчины: и духовном, и физическом: «Владенье мечом благом поданных правит, Владенье пером на дорогу наставит» [2, с. 50].

Также автор называет нежелательные мужские качества: «А злоба и гнев – для мужчины порок... Во гневе и добрый несдержан и груб!», «Упрямство – вот тоже злокозненный вред...», «Еще одно зло – быть злонравным, худым...» [2, с. 54]. Целью правильного воспитания мужчины автор считает благоденствие народа. От того каким будет правитель зависит будущее всего племени, заявляет средневековый тюркский мыслитель. «Благодатное знание» передает идеал мужчины-правителя:

– «У тех, чьей деснице народы подвластны,

И слово и дело должны быть прекрасны.» [2, с. 47];

– «Властитель... предан делам, их с оглядкой ведет,

С наукой сверяясь, он правит народ.

Всех холит он, бедных спасает от худа,

Закон для него – благо бедного люда» [2, с. 49].

Главу 63 Юсуф Баласагунский посвящает воспитанию сыновей и дочерей. Он говорит, что и растить в семье, и заботиться о здоровье, и учить наукам нужно как мальчиков, так и девочек. Важным делом жизни для тюрков было создание семьи, поэтому он обязывает своего сына: «Отдай дочек замуж, жени сыновей...» [2, с. 344]. Ярко проступают гендерные ценности воспитания детей для тюрков: «Смотри, чтоб без дела твой сын не сидел... Не дай дочерям долго чахнуть без мужа...» [2, с. 344]. Это демонстрирует, что мужчина должен быть приучен к труду, а женщина создана для семьи. «Благодатное знание» передает патриархальность общественных устоев тюрков. Двойственный характер отношения к женскому полу демонстрирует множество строк великого произведения. С одной стороны чувствуется неприязнь к женщинам: «Уж лучше бы вовсе не быть дочерям! А если родятся – уж лучше в могиле Им лечь с мертвцами на черном подстиле!», «Держи женщин дома и строгим к ним будь, У них ведь не схожи обличье и суть» [2, с. 344]. Дом и семья – единственное пространство для деятельности женщины: «И женщин из дома пускать не годится: вне дома легко им с пути совратиться» [2, с. 345], «С мужчинами женщинам есть запрети, А если позволишь – от бед не уйти!» [2, с. 344]. Женщина, по мнению тюрков, причина греха и позора: «Мужей храбрецов сотни тысяч доднесь Под корень подрезала женская спесь.», «...погибло от женщин во сраме великом!», «Живьем из-за женщин в могилу сошли.» [2, с. 345].

Однако, несмотря на советы опасаться женщин и держать их в строгости, Юсуф Баласагунский учит будущее поколение достойно вести себя с женщинами, стараться создавать для них условия благополучия и заботы: «Чти женщин, дари им, что любо их взорам...», «Суть женщин – что мясо: храни, не гнои» [2, с. 345]. Также великий мыслитель предупреждает не жениться на женщинах против их воли: «И, ежели ветви насильно привиты, плоды их не пробуй, они ядовиты!» [2, с. 345]. Уважать женщину, считаться с ее мнением и радовать ее также важно, как и быть строгим с ней. В этом заложена вся суть взаимоотношений мужчины и женщины в тюркских обычаях. Автор неоднозначно заявляет, что «где властен закон, там безбеден народ...» [2, с. 51], поэтому общество должно чтить и уважать законы предков и следовать им. Это доказывает, что «Благодатное знание» Юсуфа Баласагунского вмещает цели, задачи и содержание гендерного воспитания тюрков средневековья.

«Диван Лугат ат-Турк» Махмуда ал-Кашгари – следующее произведение, раскрывающее гендерные устои тюркского общества. Этот гениальный труд Махмуда ал-Кашгари знакомит читателя с образцами поэзии и мудрыми изречениями тюрков, приведенных в качестве иллюстраций к словарным статьям и передающим мировоззрение тюркского общества. Произведение адресовано сыну как человеку, ответственному за благополучие своего племени и продолжателя рода: «Я написал свою Книгу... с тем, чтобы она стала Вечным Памятником и Непреходящей Ценностью, я посвятил ее [продолжателю рода] святых и пророков...» [5, с. 10]. Как и в двух предыдущих трудах великих мыслителей средневековья, в иллюстративном материале этого произведения красной нитью проходит идея воспитания мужчин как руководителей семьи и общества. Мужчина – кормилец семьи, трудолюбивый и ответственный за ее благоденствие: «У выносливого губы в жире, у ленивого голова в крови» [5, с. 104]. Мудрые наставления отца передают золотые правила управления людьми в тюркском обществе: «Сын мой, прими мое наставление: стремись к добродетели. Став почитаемым в народе, носи ему мудрость и благо» [5, с. 89]; Вместе с руководящей ролью на мужчин возлагается огромная ответственность за гармонию в обществе, неразумное пользование властью опасно, предупреждают пословицы: «Превозносящий себя может испортить свои штаны» [5, с. 221]. Учитывать мнения людей очень важно: «Правление, следующее советам, расцветает, а без советов оно ухудшается» [5, с. 242]. Эта же мудрость актуальна в семье: «На штаны холостяку не хватит и пятидесяти локтей ткани». Ал-Кашгари комментирует эту пословицу, утверждая, что жена всегда даст дельный совет. Священна для тюрков была мужская функция воина-защитника: «Тот, кто готовит оружие (против врага), получает жеребенка, а тот, кто забывает (подготовиться), становится пленником» [5, с. 230]. Женщина в тюркском обществе подчинена мужчине и не может руководить: «Ворона, которая тягается с гусем в силе и полете, ломает ноги» [5, с. 259]. Судьба женщины в решениях мужчин: «Он заключил со мной договор о взаимном сватовстве и посватался к моей дочери...» [5, с. 554]. Зная свои гендерные устои, тюрки

советовали заботиться о своих дочерях с помощью ценного приданого: «Невеста, получившая приданое от близких, обретает добро, обходительного и почтительного свекра» [5, с. 749]. Также народная мудрость говорит, что власть над женщиной должна быть во благо ей, наставляя: «Ставь кому-нибудь товарищем, оказывай ему уважение, соглашайся с ним в делах, не перечь ему, не ставь другого выше него. Следи за [послушными] курами в своем доме, не ищи фазанов в поле, упуская кур» [5, с. 748]. Согласие женщины важно: «Не боритесь с девушкой (она сильна и одержит верх над тобой) и не состязайся в скачках с молодой кобылой (она победит, так как сильнее и порывистее взрослой лошади)» [5, с. 440]. Взаимное уважение полов, разделение обязанностей и мир в доме – это закон для тюркского общества: «Когда во двор дома приходит насилие, закон и справедливость выходят в окно» [5, с. 497]. Иллюстративный материал «Диван Луга тат-Турк» позволяет сделать вывод, что такие качества как образованность, скромность, почтительность, ответственность, добродетельность и дружелюбие, по мнению тюрков, обязательны для мужчины как хорошего главы семьи и достойного правителя. Женщинам же отведена роль подчиненных, однако весомых членов общества, мнение и довольство которых важны для благоденствия племени, по мнению тюрков.

Выводы. Труды известных мыслителей Востока XI–XII вв. исторического периода исламизации, арабизации тюркоязычных и ираноязычных племен, хоть и демонстрируют множество противоречий в воспитании детей, однако выделяют очень схожие принципы гендерного воспитания. Адаптация традиций и обычаев предков под требования новой религии проходила своеобразно. Особенно ярко проявились противоречия в воспитании двоякого отношения к женщине как члену общества. С одной стороны воспитывалась тотальная зависимость женщины от мужчины, которому вверялось право распоряжаться ее судьбой и свободой. С другой стороны, средневековые мыслители передавали в своих произведениях мудрость обычаев предков считаться с мнением женщины, обучать ее знаниям для первоначального воспитания будущих поколений и относиться к ее довольству как необходимому условию благополучия семьи и всего племени. Материалы исследования проблем гендерного воспитания восточных племен в условиях исламизации могут быть использованы для дальнейшего развития этнопедагогических исследований, основанных на структурном анализе письменных памятников, сравнительно-исторических и генетико-социологических методах изучения социально-культурных феноменов. Результаты работы можно использовать для подготовки научных публикаций и учебных пособий по этнопедагогике, культурологии, истории культуры.

Литература:

1. Абдуллин, Я. Г. Некоторые черты татарской общественной мысли средневековья // Проблема преемственности в татарской общественной мысли Текст. / Я. Г. Абдуллин. Казань: Тат. кн. изд-во, 1985. С. 3-16.
2. Баласагунский Ю. Благодатное знание / Юсуф Баласагунский; Сост. А. Н. Кононов, перевод Сергея Иванова. М.: Наука, 1983. 560 с.
3. Кабус-наме / [Перевод, статья и примечания члена-кор. Академии наук СССР Е. Э. Бертельса]. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1953. 276 с.
4. Маликов Р. Ш. Тюрко-татарская гуманистическая педагогическая мысль средневековья: Монография Текст. / Р. Ш. Маликов. Казань: Тат. кн. изд-во, 1999. 304 с.
5. Махмуд ал-Кашгари. Диван Лугат ат-Турк / Перевод, предисловие и комментарии З.-А. М. Ауэзовой. Индексы составлены Р. Эмерсом. Алматы: Дайк-Пресс, 2005. 1288 с. + 2 с. вкл. Усманов М. А. Татарские исторические источники XVII-XVIII вв. / М. А. Усманов. Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1972. 223 с.
6. Ханбиков Я. И. Из истории педагогической мысли татарского народа / Я. И. Ханбиков. Казань: Тат. кн. изд-во, 1967. 232 с.
7. Хрестоматия по истории становления и развития крымскотатарской этнопедагогике / З. Р. Асанова. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. 262 с.

Педагогика

УДК: 795.071.5-057.875

аспирант Трофименко Алена Сергеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ПРЕДПОЛАГАЕМАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация. В статье представлены результаты исследований относительно подготовки обучающихся в процессе обучения декоративно-прикладному искусству. Представлена и описана модель формирования их профессиональной компетентности в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентностный подход, профессиональная компетентность, декоративно-прикладное искусство, модель.

Annotation. The article presents the results of studies concerning the preparation of students in learning arts and crafts. Presented and described the model of formation of professional competence in the process of professional training in higher educational institutions.

Keywords: training, competence approach, professional competence, arts and crafts, model.

Введение. Высокие темпы развития науки и техники обеспечивают постоянную актуальность вопроса качественной профессиональной подготовки рабочих кадров, способных эффективно функционировать в современных постоянно меняющихся условиях.

Социальный заказ российского общества на производство высокохудожественной, конкурентоспособной промышленной продукции актуализирует проблему подготовки высококвалифицированных кадров с развитым профессиональным мышлением, способных формулировать и реализовывать оригинальные

проектные концепции, отвечающие современному уровню развития проектной культуры. Практика показывает, что образовательная система, основанная на передаче знаний, умений и навыков, не способна в полной мере подготовить мобильных, конкурентоспособных рабочих по профессии связанной с декоративно-прикладным искусством. Поэтому появляется необходимость в переориентации парадигмы их профессиональной подготовки. Поиск путей решения противоречия между постоянно растущими требованиями к учебно-производственному процессу и системной профессиональной подготовки рабочих кадров связывают с разными направлениями в педагогической теории. Одним из ведущих направлений сегодня является компетентностный подход. Он предусматривает формирование целостного опыта решения профессиональных заданий, выполнения функций и т.д. При этом предметные знания не исключаются из структуры образовательного процесса, а выполняют подчиненную ориентирующую функцию.

Формулировка цели статьи. Целью исследования является составление модели формирования профессиональной компетентности обучающихся в процессе изучения декоративно-прикладному искусству в высших учебных заведениях. Задачами являются: определить сущность профессиональной компетенции будущих бакалавров декоративно-прикладного искусства; описать теоретическую модель формирования профессиональной компетенции будущих бакалавров.

Изложение основного материала статьи. Новые требования к результатам освоения образовательных программ, ориентированные на компетентностный подход, обуславливают модернизацию содержания рабочих программ дисциплин, разработку новых технологий, методов образовательной деятельности и соответствующих ей форм диагностики качества подготовленности обучающихся и выпускников. Одной из важных задач исследования является построение модели изучаемого объекта. Метод моделирования идеально воссоздает реальную образовательную действительность и функционирует аналогично исследуемому процессу, поэтому в рамках нашего исследования педагогическое моделирование составляет безусловную ценность. Проектирование педагогических моделей предполагает изучение сущностных характеристик явлений, закономерностей; на основе этого описание результатов педагогических исследований; группировки тех или иных факторов, выделения из них общего, особенного и случайного, завершая совершенствованием понятийного аппарата, выбором методов статистической обработки [5, с. 74].

Для целостного процесса формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров декоративно-прикладного искусства важным является создание соответствующей модели. Понятие «модель» определяется А.Я. Дуткой как «условный образ объекта или процесса, который изучается и отображает его основные характеристики и используется в процессе исследования» [1, с. 91]. Под моделированием понимается «один из методов научного познания, который основывается на замене изучаемого предмета или явления их аналогом, моделью, которые одержат существенные черты оригинала, с целью принятия соответствующих управленческих решений» [1, с. 91]. Моделирование предусматривает представление структурных компонентов профессиональной компетентности будущих бакалавров декоративно-прикладного искусства в их взаимосвязи.

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что идея компетентностного подхода в описании целей образования находит все большее признание среди отечественных педагогов. В работах А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, А.К. Марковой, Д.А. Махотина, Л.М. Митиной, А.М. Новикова, А.С. Роботова, Н.Л. Сальникова, В.А. Сластенина, А.И. Субетто, Э.Э. Сыманюк, Ю.Г. Татура, Ю.В. Фролова, С.Е. Шишова и др. профессиональные компетенции рассматриваются как интегративные конструкты, включающие не только знания, умения и навыки, но также деятельностные способности, опыт, ценностно-мотивационные компоненты, и отражающие специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности. Это позволило определить, что профессиональная компетенция будущих бакалавров декоративно-прикладного искусства отражает готовность и способность использовать знания и умения в области профессиональной деятельности для решения профессиональных задач, реализуя при этом профессионально-значимые личностные качества [3, с. 45].

Исходя из понимания сущности профессиональной компетенции будущих бакалавров декоративно-прикладного искусства, в ее структуре были выделены мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Каждый из названных компонентов выполняет самостоятельные функции (мотивационную-побуждающую, направляющую и регулирующую, когнитивную-познавательную; деятельностно-технологическую и инструментальную), а также обладает специфичным содержанием [6, с. 24].

Согласившись с мнением Н.Н. Никитиной о том, что процесс целеполагания следует рассматривать как сложную системную деятельность преподавателя по выстраиванию целой ступени (иерархии) целей по принципу от общего к частному: от наиболее обобщенных целей (требования, диктуемые ФГОС ВО к профессиональной подготовке) – через цели обучения по данному профилю (требования, предъявляемые к личности бакалавра), – к целям обучения по конкретной дисциплине (требования по формированию профессиональных компетенций) [2, с. 17].

Педагогическая идея реализации учебно-методического комплекса базируется на субъектно-деятельностном подходе, который обеспечивает возможность становления личности субъектом профессиональной деятельности и развития ее функций, характеризующих профессиональную мобильность специалиста.

Структурные компоненты и функционирование системы учебно-методического комплекса в целом осуществляется на основе взаимодействия личности с внешним миром посредством учебно-профессиональной деятельности. Во внешнем плане это развитие проявляется как процесс и результат становления профессиональной мобильности специалиста. Во внутреннем плане профессионально-личностное развитие проявляется как процесс появления и совершенствования базовых личностных качеств, являющихся его компонентами; интеграции личностных качеств и появления на этой основе новообразований; освоения личностью субъектных функций.

Методологической основой для построения теоретической модели формирования профессиональной компетенции будущих бакалавров декоративно-прикладного искусства послужили системный, личностный, деятельностный и компетентностный подходы, принятые в современной педагогике: компетентностный (В.А. Адольф, А.В. Хуторской, Т.Г. Браже, В.И. Байденко, Ю.Т. Татура, А.А. Вербицкий и др.); деятельностный (В.Г. Иванов, М.Н. Берулава, В.С. Безрукова, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова и др.); системный (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, Г.М. Ильмушкин, Н.В. Кузьмина,

К.Г. Селевко, Э.Г. Юдин и др.); личностно ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, И.С. Якиманская и др.) [4, с. 24].

В структуру разработанной модели вошли целевой, содержательный, организационно-деятельностный, критериально-оценочный и результативный блоки (Схема 1).

Целевой блок разработан с учетом требований ФГОС ВО по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», квалификационными характеристиками бакалавров, а также потребностями рынка труда и социальным заказом на подготовку специалистов, способных решать творческие профессиональные задачи в свете требований современного развития общества. Он представлен целью – формированием профессиональной компетенции будущих бакалавров ДПИ – и задачами, обеспечивающими ее достижение [7, с. 13].

Содержательный блок отражает сущность, структуру и содержание профессиональной компетенции бакалавров ДПИ, поэтому в него включены: усвоение системы профессиональных знаний в части художественно-проектной деятельности, формирование готовности и способности реализовывать полученные знания, а также повышение мотивации к получению знаний и их использованию в профессиональной деятельности. Исходя из требований к содержанию и уровню подготовки выпускника, изложенных в ФГОС ВО по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», данный блок представлен дисциплиной «Декоративная композиция в художественной росписи», спецкурсом «Техники и технологии художественной росписи по дереву» и их дидактическим обеспечением. В организационно-деятельностном блоке раскрываются методы формирования профессиональной компетенции бакалавров ДПИ, а также характеризуется деятельность студентов. Ведущей деятельностью студентов в вузе является учебная. Она наиболее интенсивно влияет на развитие психических процессов и свойств обучающегося, на приобретение им профессионально важных знаний, навыков и умений. Важным связующим звеном между учебной и будущей профессиональной деятельностью является квазипрофессиональная деятельность студентов. Для будущих бакалавров в области художественной росписи таковой является обучение техникам и технологиям художественной росписи по дереву и их представление на конкурсах и выставках. Критериально-оценочный блок включает критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетенции будущих бакалавров ДПИ. Мотивационный критерий отражает эмоционально-чувственные проявления личности по отношению к будущей профессиональной деятельности, позволяет выявлять мотивацию к получению профессиональных знаний и профессионального становления. Когнитивный критерий характеризует усвоение профессиональных знаний в области профессиональной деятельности. Деятельностный критерий отражает умение применять полученные знания на практике, осуществлять профессиональную деятельность, владеть методами художественного проектирования. Данный блок позволяет осуществлять диагностику уровня сформированности профессиональной компетенции будущих бакалавров ДПИ на всех этапах обучения, производить корректировку процесса формирования данной компетенции у студентов. Результативный блок отражает эффективность формирования профессиональной компетенции будущих бакалавров ДПИ [6, с. 16].

Целевой блок		Социальный заказ на подготовку бакалавров, способных решать профессиональные задачи в свете требований современного развития общества	Квалификационные Характеристики бакалавров декоративно-прикладного искусства	Требования ФГОС ВО по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» к уровню подготовки Выпускников
	Цель	Формирование профессиональной компетенции будущих бакалавров декоративно-прикладного искусства		
	Задачи	Формирование положительной мотивации к профессиональной деятельности	Формирование профессиональных знаний и умений	Формирование способности и готовности применять полученные знания в профессиональной практике

Содержательный блок	Компоненты компетенции	Мотивационный	Когнитивный	Деятельностный
	Учебные курсы	Профилирующая дисциплина «Декоративная композиция в художественной росписи» спецкурс «Техники и технологии художественной росписи по дереву»		
	Дидактический материал	УМК дисциплины «Декоративная композиция»; спецкурса «Техники и технологии художественной росписи по дереву» и др.		

Организационно-деятельностный блок	Виды деятельности студентов		Учебная, квазипрофессиональная	
	Формы обучения	Проблемные лекции, лекция-визуализация, лекция с разбором конкретных ситуаций	Практические занятия с включением творчески-поисковых Заданий	Участие в конкурсах и выставках
	Методы обучения	Авторская методика формирования профессиональной компетенции будущих бакалавров декоративно-прикладного искусства, построенная с использованием методов активного и контекстного обучения		

Критериально-оценочный блок	Критерии сформированности профессиональной компетенции		
	Мотивационный	Когнитивный	Деятельностный
	Показатели сформированности художественно-проектной компетенции		
	потребности, склонность к творческой деятельности; интерес к профессии и склонность заниматься ею; стремление к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков.	знания теоретических основ декоративной композиции; знания возможных приемов гармонизации форм, структур, комплексов и систем; знания об этапах, методах и технике декоративной композиции	способность разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном, творческом подходе к решению декоративной задачи; умение применять комплекс функциональных и композиционных решений в процессе проектирования; владение приемами художественно-образного решения проектных задач.
	Уровни сформированности профессиональной компетенции		
Пороговый	Продвинутый	Высокий	

Результативный блок	Результат		
	Сформирован мотивационный компонент	Сформирован когнитивный компонент	Сформирован деятельностный компонент
	Сформирована профессиональная компетенция будущих бакалавров декоративно-прикладного искусства		

Схема 1. Теоретическая модель формирования профессиональной компетенции будущих бакалавров декоративно-прикладного искусства

Модель формирования профессиональной компетентности предназначена для достижения в профессиональном образовании триединой цели:

Образовательная: усовершенствование когнитивного и деятельностного компонентов профессиональной компетентности путем освоения способов и приемов получения профессиональных знаний, умений и навыков. Формирование собственного алгоритма профессиональной деятельности с целью реализации собственных профессиональных возможностей и их непрерывного усовершенствования.

Воспитательная: реализация мотивационного компонента, заключающегося в формировании профессионального интереса, понимании социальной и экономической важности профессии.

Развивающая: реализация личностного компонента, который обеспечивает формирование целостной картины мира, развитие абстрактного мышления и т.д. [7, с. 12].

Понятно, что приведенное деление является условным, все компоненты реализуются взаимозависимо.

Выделяется несколько сфер, имеющих важное значение для подготовки выпускников к занятости на рынке труда:

1. Сфера профессиональной ориентации способствует формированию студенческого контингента образовательного учреждения путем организации профориентационной деятельности в сотрудничестве с учреждениями общего образования, профильными классами.

2. Сфера формирования конкурентоспособности выпускника предусматривает разработку как традиционных, так и инновационных организационно-педагогических форм и дидактических подходов.

3. Сфера производственно-профессиональной деятельности студентов способствует включению студентов в процесс непрерывной производственной практики, их участию в работе малых предприятий, активизации работы попечительского совета и социальных партнеров.

4. Условия развития сферы социально активной деятельности студентов предусматривают активное участие образовательного учреждения в конкурсах социального проектирования, организуемых предприятиями; непосредственное вовлечение студентов во все формы самоуправления; организация добровольной общественно-полезной деятельности (работа с ветеранами и т.д.).

5. Сфера образовательной деятельности основывается на развитии принципа непрерывного образования путем стимулирования студентов на продолжение образования и получение дополнительной профессии. Особое внимание уделяется созданию ресурсного центра, организации профессиональной, коммуникативной и прочей подготовки [2, с. 98].

Выводы. Таким образом, профессиональная компетенция будущих бакалавров декоративно-прикладного искусства отражает готовность и способность использовать знания и умения в области профессиональной деятельности для решения профессиональных задач, реализуя при этом профессионально-значимые личностные качества. В структуре профессиональной компетенции выделяются мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Разработанная теоретическая модель, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный, критериально-оценочный и результативный блоки, выявила наиболее существенные аспекты, последовательность решения отдельных задач и взаимозависимость отдельных элементов педагогического процесса формирования профессиональной компетенции будущих бакалавров декоративно-прикладного искусства.

Литература:

1. Абдухакимова С.А., Василевская Е.В., Кленова Н.В. Образовательно-методический комплекс в дополнительном образовании детей: назначение и технология разработки / С.А. Абдухакимова. – М.: МГДД(Ю)Т, 2006. – 156 с.
2. Гущина Т.Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. Наук / Т.Н. Гущина. – Ярославль, 2001. – 20 с.
3. Даутова О.Б. Профессиональная компетентность педагога-воспитателя / О.Б. Даутова. – С-Пб., 2005. – 189 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 978 с.
5. Мальчик А.Г., Павлючков Г.А. Многоуровневая профессиональная подготовка специалистов в условиях реформирования системы образования / А.Г. Мальчик. – Томск: STT, 2008. – 138 с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста//Высшее образование сегодня. – 2004. – №3.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической подготовки и спорта Усков Сергей Валерьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
заслуженный тренер России по каратэ-до, преподаватель кафедры теории и методики физической культуры Коваленко Юрий Анатольевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)
преподаватель, майор полиции Сидлецкий Андрей Валентинович
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ТАКТИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАРАТЭ-ДО И ДЗЮ-ДО

Аннотация. Целью исследования являлось разработка и обоснование комплексов тренировочных заданий для совершенствования технико-тактического мастерства каратистов и дзюдоистов различных тактических манер ведения поединка. Определены современные проблемы индивидуализации подготовки в спортивном каратэ-до и дзю-до на основе анализа научно-методической литературы, современной соревновательной деятельности и обобщения передового практического опыта. Выявлены особенности технико-тактического мастерства различных тактических манер ведения поединка и разработаны комплексы заданий для каждого типового стиля противоборства.

Ключевые слова: соревновательная деятельность, технико-тактическое мастерство, тренировочные задания, стили ведения поединка.

Annotation. The aim of the study was to develop and substantiate the complexes of training tasks to improve the technical and tactical skills of karate and judokas of various tactical manners of the fight. The modern problems of individualization of training in sports karate-do and dzyu-do on the basis of the analysis of scientific and methodical literature, modern competitive activity and generalization of best practices are determined. The peculiarities of technical and tactical skills of various tactical style of combat and developed a set of tasks for each typical style of confrontation.

Keywords: competitive activity, technical and tactical skill, training tasks, styles of conducting a duel.

Введение. На современном этапе развития теории и методики спортивной тренировки наблюдается повышение интенсификации учебно-воспитательного процесса единоборств посредством увеличения тренировочных занятий в недельном микроцикле, в том числе и в режимах субмаксимальных и максимальных мощностей. Всё чаще используются режимы «тяжёлых» тренировок «на износ», увеличивается в процентном отношении соревновательный метод.

Вместе с тем известно [1; 5], что при наличии определённой генетической (психофизиологической) предрасположенности и дидактически грамотно построенной системы тренировок (с учетом

психологических и физиологических предрасположенностей) спортивное совершенство может быть достигнуто намного быстрее.

В дзю-до и каратэ-до важнейшее значение имеет тактика ведения поединка, как качественная характеристика индивидуальных физиологических и психологических показателей спортсмена. Подготовка в данных единоборствах должна строиться с учетом психофизиологической предрасположенности, то есть в зависимости от склонности к темпу («темповик»), силовому единоборству («силовик», «нокаутёр»), или технико-тактическому стилю («игровик»). Ряд мастеров («универсалы») в состоянии, в зависимости от тактически сложившейся ситуации и психофизиологических особенностей соперника, в режимах максимальных скоростных показателей, переключаются с одной тактики на другую.

Представители «игровой» тактики ведения поединка в каратэ-до применяют практически всю разнообразную технику свободного поединка (удары руками и ногами, броски, подножки и подсечки) в равном объёме. Широко используют разнообразные обманные тактические действия: финты, «пассивное» создание брешей, «выдёргивание» и пр. Хорошо работают и на «опережение», а также «в разрез». Показатели скоростно-силовой выносливости и силовых качеств у них ниже чем у «силовиков» и «темповиков» примерно на 1/3. Что касается скорости импульса, скоростной выносливости и специально-координационных качеств, то здесь наблюдается, пусть и не значительное, но преобладание.

Дзюдоисты игровой манеры ведения поединка отличаются умением экспромтом проводить атакующие действия с учетом особенностей создавшейся тактической ситуации, использовать ошибки соперника, сосредоточиваясь на встречных и ответных контратаках. Выделяются индивидуальными особенностями технико-тактического арсенала, несколькими вариантами выполнения технического действия в зависимости от захвата, боевой позиции, уровня функциональной подготовки соперника и т.д.

Каратисты силового тактического направления предпочитают использовать технику встречных «стопорящих» ударов, с последующим нокаутирующим добиванием (73,7% от всей техники).

Дзюдоисты – «силовики» характеризуются умением использовать хорошее физическое развитие: вести боестолкновения на ближней дистанции, производить технические действия при плотных контактах, применяя выведение из равновесия, навалы и сковки. «Силовики» в стойке чаще выполняют броски скручиванием, прогибом и наклоном. Больше время уделяют поединку в партере, где применяют перевороты и удержания. Имеют относительно низкий рост, короткие конечности, удлиненное туловище, более широкую ступню, то есть имеют большую стойкость, поскольку относительный центр тяжести расположен ниже и площадь опоры у них большая. Используют именно эти броски потому, что большая физическая сила и короткие рычаги улучшают «подъемную» работу.

Для столкновений дзюдоистов – темповиков характерны большая двигательная активность и интенсивность в применении технико-тактических действий. Спортсмены данного тактического стиля способны вести поединок от начала до конца в высоком темпе, непрерывно проводя грамотные атакующие действия, даже в условиях нарастающей психофизиологической усталости.

«Темповики»-каратисты в основном работают руками (88%). Примерно в боевой комбинации 4 /1 к ударам ногами и подсечкам. Это вызвано тем, что атаки в связке, на грани функциональных возможностей, физиологически более предрасположены именно верхними конечностями.

Отличие в процентном отношении «игровиков» и «темповиков» в дзю-до и каратэ-до объясняется в первую очередь техническими особенностями каждого из этих единоборств.

Что касается низкого процента «универсалов» как у дзюдоистов, так и у каратистов, то это объясняется большой сложностью в формировании навыков максимального по временным показателям переключения сенсомоторных, парасенситивных и иных специальных психофизиологических качеств. Вообще в научных исследованиях [2; 3; 4] педагогики, психологии и физиологии спортивной тренировки, проблематика сопоставимости специализации и универсализации до сих пор не имеет однозначного научно-обоснованного ответа.

Для совершенствования технико-тактического мастерства на основе проведенного нами анализа психофизиологических характеристик тактики ведения поединка [6], мы посчитали возможным предложить методические комплексы тренировочных заданий.

1. Игровики (каратэ-до):

Проведение поединка посредством «переигрывания» соперника в техническом и тактическом аспектах боестолкновения, благодаря активной инициативы, различных атакующих и контратакующих тактических комбинаций, чувства на уровне подсознания («антиципация») времени и оперативного выхода на дистанцию удара, с использованием «коронного» арсенала технических двигательных действий;

Применение разных тактических подготовок по формированию динамических ситуаций проведения атакующего или контратакующего удара;

Умение использовать навязанную противником тактику поединка с проведением атакующего ударного действия «на опережение» или «в разрез». Маневрирование (уходы в лево, в право, «скидки», «выдёргивания», «разножки» и пр.) для создания неустойчивого психологического и физиологического (опорно-двигательный аппарат) состояния у противника;

Разрыв (увеличение) или срыв (уменьшение) оперативной дистанции боестолкновения. Использование навыков биомеханического принципа пульсации (сжатие-разжатие мышц в горизонтальной и вертикальной плоскостях работы опорно-двигательного аппарата);

Формирование тактического интеллекта поединка, оперативного мышления и умения прогнозировать различные тактические ситуации. Применение в учебно-воспитательном процессе более опытного, но менее подвижного спаринг-партнера;

Контроль тактического преимущества посредством передвижений, смещений и уходов, психологическое напряжение у противника за счёт ложных атак, демонстрации активности, «активного» и «пассивного» создания брешей;

Использование навыка «срыва» дистанции через удар, с выходом на захват, с последующей задней (передней) подножкой или подхватом, с дальнейшим добиванием с целью получения технического преимущества («иппон»). Тактически грамотно проводить боестолкновение с противником, использующим оборонительную тактику.

Умения выполнять результативные (на «иппон») удары ногами сбоку с высокой амплитудой;

Уметь досрочно заканчивать схватку в связи с явным преимуществом по «вазари» или на «иппон»

Владеть на уровне «коронного» исполнения 2–3 варианта атаки в связки от 2 до 4 технических ударных действий и бросков, средняя результативность технических действий за схватку не менее трех «вазари» или одного «иппон».

2. Игровики (дзю-до):

Решать технико-тактические задачи посредством контроля противника благодаря техническим превосходствам с помощью инициативного захвата, отработанной до совершенства техники двигательных действий, обширного набора тактических комбинаций, сочетания связок в захватах, подводящих и «коронных» технических действий.

Сформированность навыка ухода из вынужденного дискомфортного захвата с выполнением дальнейшей атаки. Навык манёвра для формирования слабой боевой стойки у противника. Навык не отходить в «коронном» захвате.

Варьирование по сложности стандартных и переходных взаимных позиций. Контроль (больше-меньше) противодействия противника. Формирование навыков использования биомеханического принципа сжатия-рассжатия (расслабления и напряжения) опорно-двигательного аппарата;

Вырабатывание оперативно-тактического интеллекта (сенсорное реагирование, образное восприятие, ситуационное мышление и прогноз двигательных действий). Применение в учебных поединках более опытного, но меньшего по весу противника;

Контроль преимущества посредством манёвра, «выдёргивание» и активное «создание брешей». «Скидки» попеременно с упорами и активным «созданием брешей»;

Следом за удачно проведённой атакой или контратакой продолжать атаку, далее сгруппироваться, контролируя преимущество посредством манёвра, затем перевести противника в сложную тактическую ситуацию, дожать его и победить посредством болевого или удушающего технического действия или на удержание;

Навык реализации эффективных бросков с большой амплитудой.

3. Темповики (каратэ-до):

Проведение поединка посредством активно-атакующей («давящей») тактики, посредством активного наступления, прессинга-преследования, скоростно-силового давления, подавление стрессоустойчивости соперника своим психологическим (терпение, отрешённость сознание, храбрость, оперативный расчёт) превосходством. Перманентное преследование противника с вербальным сопровождением;

Умение использования активных защитных двигательных действий («сайт-степ», «кросс», «встреча в разножку, с места или в разрез» и пр.) с последующим, максимально коротким по временным показателям, контратакующей операцией. Использовать «проваливание» соперника для быстрой контратаки. Уметь после проведения атаки со стойки на бросок сразу же переходить на добивающий удар или болевой либо удушающий приём;

Формирование психофизиологических навыков выведения из соперника из психологического равновесия, уметь изматывать противника. Проводить технические двигательные действия на фоне нарастающего функционального и психологического утомления;

Уметь визуализировать активность боестолкновения посредством преследования энергичными атакующими действиями, повторными атаками, выведением противника за границы рабочей площади татами «на «дзёгай»);

Тактически грамотное проведение боестолкновения с противником, использующим глухую защиту;

После удачной атаки (контратаки) с выигрышем на «вазари» не сбавлять темпа, прессинговать, держать тактическое преимущество за счёт максимальной активности;

Постоянно развивать навыки агрессивного и активного начала поединка;

Совершенствование навыка окончания поединка за явным преимуществом в связи со снятием противника из-за пассивного ведения схватки;

Использование более скоростного и опытного спаринг-партнера. Использование интервально-ударного метода воспитания скоростно-силовой выносливости (увеличение интенсивности нагрузки (смена партнеров) и понижение времени отдыха);

В совершенстве владеть 2-3 ударно-борцовскими связками на 2-5 приёмов, средняя результативность технических действий за схватку не менее двух «вазари» или одного «иппон».

4. Темповики (дзю-до):

Проведение поединка за счёт атакующей «давящей» тактики, на фоне ментально-волевого давления, наступательным прессингом, физическим напором. Устойчиво атаковать с захватами («вязанием») верхних и нижних конечностей;

Оптимизация приёмов достижения потери баланса и психофизиологического утомления у противника, умения использования инициативных захватов. Проводить технические двигательные действия на фоне собственной функциональной усталости;

Результативное проведение боестолкновения с противником, использующим защитную тактику. Уходы из дискомфортных захватов посредством упоров, толчков, рывков и прочих активных двигательных действий;

По окончанию результативной атаки или контратаки не понижать активное ведение поединка, прессинговать, держать контроль над соперником посредством активных двигательных действий;

Формирование навыков энергично проводить поединок с самого начала;

Возможность навязывания противнику тактики, которая в конечном счёте приводит к снятию противника в связи с пассивным проведением схватки.

5. Силовики (каратэ-до)

Проведение поединка в режиме сдерживания соперника посредством оборонительной тактики, с одиночными «стопорящими» прямыми ударами «на опережение»;

Изменение скоростных показателей соперника (увеличение или уменьшение). Использование менее квалифицированного, и менее подвижного спаринг-партнера;

Увеличение или уменьшение исходных и промежуточных дистанций между каратистами. Применение разных тактических подготовок для формирования динамических обстоятельств поединка;

Развитие точности выполнения удара. Совершенствование навыков использования биомеханического принципа пульсации оптимального расслабления и напряжения мышц;

Уметь использовать атакующие двигательные действия противника для проведения контрприемов, посредством «стопорящего» блокирующего действия или «проваливания». Формирование навыка досрочно заканчивать схватку в связи с нокаутом или нокаутом;

По окончании атаки (контратаки) с преимуществом по очкам, уметь держать противника на оперативной дистанции нокаутирующего удара;

Развитие навыка преследования соперника по всей площади татами, от центра к краю;

В совершенстве владеть 2-3 нокаутирующими ударами по среднему уровню, результативность технических действий в среднем за поединок не менее трех «вазари» или одного «иппон».

6. Силовики (дзю-до):

Проведение поединка с контролем противника посредством скоростно-силовых показателей. Применение силовых качеств при «закрытой» защите;

Варьирование по степени сложности статических и динамических взаимозахватов и взаимоположений. Выполнение разных тактик при формировании обстоятельств боестолкновения;

Оптимизация возможности быстро и точно проводить захват. Формирование навыков использования биомеханического принципа сжатия-разжатия опорно-двигательного аппарата;

Развитие умения использования принципа «мнимой податливости», возможности использования физических качеств и двигательных действий противника. Навыки работы «на опережение»;

По завершению удачной атаки или контратаки контролировать соперника надежным сковыванием;

Развитие умений поединка в ближнем контакте в ситуациях активного силового напора.

Выводы. Итак, подытоживая, можно заключить, что при подготовке каратистов и дзюдоистов необходимо учитывать психофизиологическую предрасположенность тактики ведения поединка каждого спортсмена. Это позволит оптимизировать учебно-воспитательный процесс и достичь запланированного результата с использованием сильных сторон спортсмена. Для этого нами и были разработаны комплексы тренировочных заданий в соответствии с основной манерой ведения поединка.

Проблема индивидуализации подготовки всегда оставалась актуальным направлением исследований. В каратэ-до и дзю-до данные исследования имеют особое значение, так как акмеологические аспекты спортивной подготовки в этих единоборствах предполагают «сверхнавык» ведения поединка различными тактическими способами.

В дальнейших исследованиях мы планируем предоставить, на основе научного анализа, методики формирования технико-тактических и психофизиологических навыков спортсменов-«универсалов».

Литература:

1. Новиков, А. А. Основы спортивного мастерства: монография / А. А. Новиков. – М.: Советский спорт, 2012. – 256 с.

2. Озолин, Н. Г. Профессия-тренер : научно-практическое издание / Н. Г. Озолин. – М.: Астрель, 2004. – 863 с.

3. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения: научно-практическое издание / В. Н. Платонов. – К.: Олимпийская литература, 2004. – 808 с.

4. Смирнов, В. М. Физиология физического воспитания и спорта: учебное пособие для ВУЗов ФКиС / В. М. Смирнов, В. И. Дубровский. – М.: Владос-пресс, 2002. – 608 с.

5. Туманян, Г. С. Стратегия подготовки чемпионов : научно-практическое издание / Г. С. Туманян. – М.: Советский спорт, 2006. – 494 с.

6. Усков, С. В. Проблематика совершенствования скоростной и технико-тактической подготовки в учебно-воспитательном процессе каратэ-до и дзю-до / С. В. Усков, В. В. Гринёв, А. С. Веремьев // Проблемы современного педагогического образования: научный журнал. – Ялта: Государственная педагогическая академия Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, 2017. – Вып. 54. – Ч.1. – С. 250-258.

Педагогика

УДК 004.588

старший преподаватель Филимоненкова Татьяна Николаевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассматривается понятие дополненной реальности, определяется потенциал возможностей применения технологии дополненной реальности (AR-технологии) для усовершенствования процесса обучения. Рассматривается методология MARE (Mobile Augmented Reality Education) применения технологий дополненной реальности в образовании. Приведен обзор некоторых образовательных ресурсов дополненной реальности и программного обеспечения для их разработки.

Ключевые слова: образовательный процесс, дополненная реальность, дополненная реальность в образовании, книги с дополненной реальностью, EV Toolbox.

Annotation. In the article the concept of augmented reality is considered, the potential of the possibilities of applying the technology of augmented reality (AR-technology) for improving the learning process is determined. The methodology of MARE (Mobile Augmented Reality Education) of application of technologies of augmented reality in education is considered. The review of some educational resources of augmented reality and software for their development is given.

Keywords: educational process, augmented reality, augmented reality in education, books with augmented reality, EV Toolbox.

Введение. Сфера образования активно использует передовые достижения научно-технического прогресса во многих областях человеческой деятельности и, в частности, достижения современных информационных технологий, доказывая целесообразность их применения в образовательном процессе. Одним из последних достижений в области информационно-коммуникационных технологий являются технологии дополненной реальности или AR-технология, о возможностях и перспективах применения которой в сфере образования и пойдет речь далее.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является рассмотрение технологии дополненной реальности как потенциального ресурса для применения в образовательном процессе, ее возможностей и перспектив внедрения.

Изложение основного материала статьи. Термин «дополненная реальность» (англ. Augmented reality, AR) появился довольно давно. Как предполагают он был предложен исследователем корпорации Boeing Томом Коделом в 1990 г. Под этим термином подразумевается среда с дополнением реального физического мира цифровыми данными в режиме реального времени, т.е. это системы, в которых окружающая действительность дополняется виртуальными объектами, в роли которых могут выступать тексты, фотографии, графические объекты в формате 3D, звуки, видео, ссылки на сайты и т.п.[1]. Причем эти объекты могут быть не только наблюдаемыми, но и интерактивными – реагирующими на действия наблюдателя. Дополненная реальность является основой принципиально нового интерфейса для обращения к информации и перехода взаимодействия с ней на новый интерактивный уровень. Иногда в качестве синонима используют термин «расширенная реальность».

Следует сразу определиться с разницей между термином «дополненная» и «виртуальная» реальность. Если виртуальная реальность – термин, который активно используется в современном информационном пространстве – это полностью искусственный, созданный цифровыми технологиями мир, то дополненная реальность – это внедрение синтезированных цифровыми технологиями объектов в контент реального физического окружения в реальном времени.

Таким образом, можно сказать, что технология дополненной реальности заключается в наложении цифрового контента в среду пользователя. Цифровой контент обрабатывается, чтобы сделать его максимально неотличимым от реальной среды и представляется в режиме реального времени. Следующая иллюстрация (рис 1) схематично показывает, как создается эффект дополненной реальности.

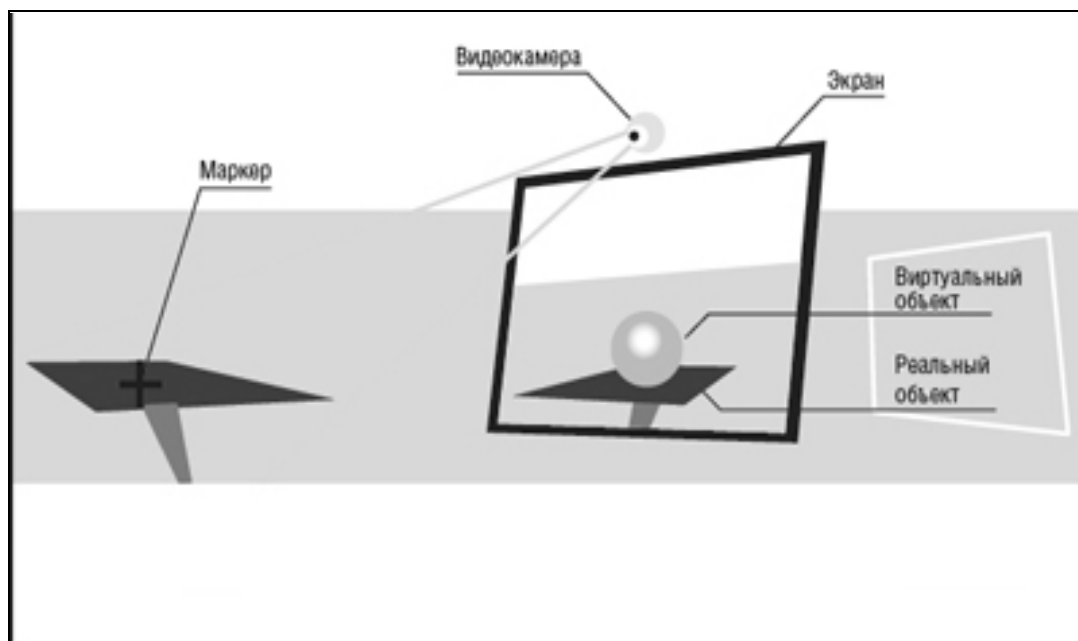


Рисунок 1. Создание эффекта дополненной реальности

Как видно из приведенной иллюстрации для создания эффекта дополненной реальности требуется четыре основные составляющие: веб-камера, компьютер (планшет или смартфон с встроенной веб-камерой), маркер и соответствующая программа. Маркер представляет из себя высококонтрастное (как правило, черно-белое) изображение геометрических фигур и служит для облегчения процедуры распознавания. Непременным условием для того, чтобы изображение стало маркером, является его наличие в базе данных программы, которая реализует вывод на экран виртуального объекта. Следя с помощью камеры за перемещениями маркера в пространстве, программа дополняет контент виртуальным объектом и реализует его перемещение и повороты.

Сразу же после появления на рынке информационных технологий дополненная реальность нашла широкое применение в различных сферах человеческой деятельности. Наиболее развитой областью применения этих технологий являются на сегодняшний день компьютерные игры. Самым популярным примером игры с технологией дополненной реальности является игра «Pokemon GO». Эту технологию активно используют в маркетинговых и рекламных целях, в полиграфии, при проектировании и дизайне, в медицине и здравоохранении, в образовании. Большой популярностью пользуются интерактивные макеты, позволяющие, к примеру, увидеть в 3D-модели планировку квартиры, дома или офисного здания, смоделировать посадку объекта на место возведения до постройки и во время строительства, выполнить осмотр объекта на месте строительства в реальном масштабе. В полиграфии – это «живые» открытки, журналы и газеты с анимацией, визитки с презентацией вашего продукта и т.д.

Область применения технологий дополненной и виртуальной реальности уже в настоящее время достаточно велика и будет только расширяться. Рассмотрим более конкретно возможности ее применения в образовании.

В образовательном процессе уже давно и активно используются различные электронные образовательные ресурсы и электронные издания. Преимущество подобных ресурсов заключается прежде всего в возможности внедрения в контекст мультимедийных элементов.

Технология дополненной реальности имеет большой потенциал возможностей для усовершенствования процесса обучения, как для школьного, так и высшего образования. Эта технология позволяет разнообразить способы донесения образовательного контента до обучающихся, сделать занятия более привлекательными, а информацию – более доходчивой. Одна из основных целей педагога – это заинтересованность его предметом. Интерес обучающегося к изучаемой области знаний является одним из самых сильных мотиваторов и гарантов успешного освоения материала.

Приведем только некоторые возможные применения AR-технологий в образовании. Технология дополненной реальности дает возможность визуализировать объекты, которые трудно себе представить, превращает их в 3D-модели, тем самым облегчая понимание абстрактного и сложного контента. Добавление таких данных как, например, краткая биография человека, интересные факты, исторические данные о событиях, визуальные 3D-модели способствуют улучшению восприятия и облегчают понимание учебного материала. Во многих случаях теоретических знаний недостаточно для получения соответствующих навыков и компетенций в профессиональных областях, поэтому дополненная реальность может служить цели преодоления разрыва между теоретическими знаниями и практикой. Так, к примеру, студенты технических факультетов особенно нуждаются в практике и практическом опыте в своих областях. Благодаря возможностям технологий дополненной реальности можно создать виртуальную практику с дополненными учебными пособиями, цифровым моделированием и симуляцией. Дополненная реальность позволяет студентам безопасно выполнять лабораторные эксперименты, а приложения дополненной реальности для студентов-медиков могут быть одним из способов изучения анатомии человека и инструментом сочетания теоретических знаний и применения их на практике. Дополненная реальность может быть использована при выполнении курсовых проектов и выпускных квалификационных работ для визуализации результатов работы обучающихся, внося в результаты максимум интерактивности.

Об эффективности применения технологий дополненной реальности в образовании говорится во многих источниках. Приведем фрагмент статьи: «Дополненная реальность в образовании: интервью с EligoVision»: «...Есть данные от одного из международных исследовательских агентств, которое запустило проект в конце 2010 года; в этом проекте участвовало порядка семи стран. Производилось тестирование во время уроков с использованием 3D-контента и обычного 2D-контента, результатом которого стали данные о реакции на эти типы материалов. В одних контрольных группах обучение шло с использованием 2D, а в других — 3D. 100% участвовавших в опросе учителей отметили следующее: когда начиналась посвящённая эксперименту часть урока, возрастала дисциплина — как побочный эффект, а процент усвоения материала для групп с 3D составлял порядка 86, тогда как в группах с 2D едва дотягивал до 52.» [2].

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что дополненная реальность на сегодняшний день является наиболее результативным способом познания окружающей среды и получения знаний.

Способы применения технологий дополненной реальности в образовании нашли свое отражение в методологии MARE (Mobile Augmented Reality Education) [3]. Предложенная структура MARE состоит из трех иерархических слоев (рис. 2): основание, функции и результаты. В основу положен анализ различных способов обучения от получения теоретических знаний до выработки практических навыков. Какая бы теория обучения ни была принята в образовательном учреждении, например, ассоциативно-рефлекторная теория обучения или теория проблемно-деятельностного обучения, для высшей школы основным критерием овладения знаниями является их применение на практике. Функциональный уровень зависит от личного подхода и действий обучающегося и его взаимодействия с образовательными ресурсами.



Рисунок. 2. Схематическое представление методологии MARE

Как видно из представленной схемы, к сфере технологий дополненной реальности (AR) относятся прежде всего образовательные ресурсы. Эти ресурсы и их совокупность, составляющая образовательную

среду, призваны заполнить пробелы между требуемыми компетенциями и полученными результатами обучения.

Рассмотрим практические возможности применения технологий дополненной реальности в образовательном процессе. Поскольку более 90% всех обучающихся имеют гаджеты: планшеты, смартфоны или компьютеры с встроенными видеокамерами – технический вопрос использования дополненной реальности не представляет проблемы. Несмотря на то, что на данный момент отсутствует унифицированная платформа, на которой будет строиться процесс внедрения AR-технологий в образования, в этом направлении все больше появляется разработок и программных решений для образовательных программ.

На рис. 3 показан пример учебника с дополненной реальностью, позволяющий увидеть 3D-модель физического процесса.



Рисунок. 3. Пример учебника с дополненной реальностью

Одним из оптимальных образовательных ресурсов могут считаться книги с дополненной реальностью, которые значительно расширяют функции традиционного учебника, позволяя передавать информацию в виде объемной анимации и звука. В этом направлении следует отметить разработки компании Lab24 (<http://laboratory24.com>), которая запатентовала несколько десятков базовых технологий, обеспечивающих подготовку учебных пособий с дополненной реальностью, среди них такие, как «живая азбука», движение Земли в Солнечной системе, пособие по химии и другие [4].

Самая крупная российская hi-tech компания, которая занимается разработкой продуктов дополненной и виртуальной реальности – это компания EligoVision (<https://www.eligovision.ru/ru>). Ее первый и пока единственный, разработанный в России, инструментарий для дополненной реальности – EV Toolbox. Он имеет специальную версию для образовательных учреждений: EV Toolbox Standard Edu. Программное обеспечение включает систему обучения, образовательные курсы для педагогов, библиотеку 3D-моделей и готовые AR проекты. Данное программное обеспечение позволяет образовательным организациям самостоятельно создавать и использовать технологии дополненной реальности и внедрять их в образовательный процесс. На рис. 4 представлен интерфейс программного комплекса и пример его работы.

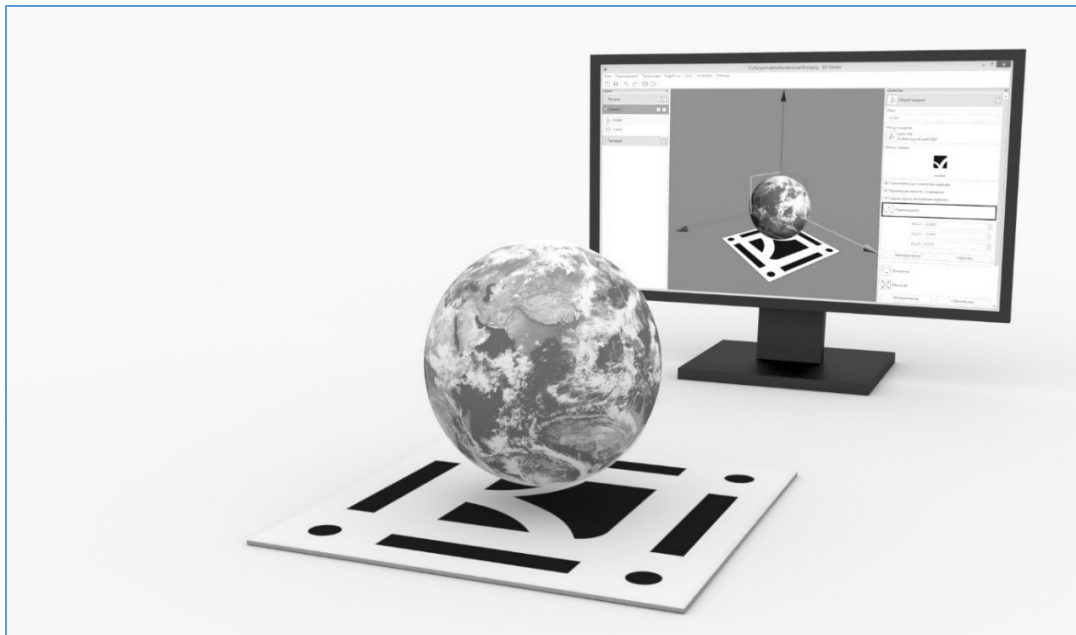


Рисунок. 4. Программное обеспечение EV Toolbox Standard Edu

Можно создавать приложения дополненной реальности и на базе универсального программного обеспечения. В качестве такого примера образовательного ресурса дополненной реальности можно привести разработку электронного приложения RealEye сотрудниками Лесосибирского педагогического института (филиал) Сибирского федерального университета, которое было представлено в электронном журнале «Современные проблемы науки и образования» в 2016 г. [5].

На рис. 5 представлен пример работы программы RealEye.



Рисунок. 5. Пример работы программного комплекса RealEye

В качестве инструментов для разработки приложения использовалась среда объектно-ориентированного программирования Borland Delphi с подключением расширения Shockwave Flash player. Ядром приложения является Flash-модуль, объединяющий трехмерную модель какого-либо предмета, текстуру модели и маркер. Разработанное приложение дополненной реальности применяется в процессе изучения таких дисциплин как информатика, архитектура компьютера и других, связанных с информационными технологиями.

Кафедра информатики информационных технологий Гуманитарно-педагогической академии (филиал) КФУ им. В. И. Вернадского в г. Ялте также обратилась к этой актуальной теме. Кафедра представила проект «Студия разработки проектов виртуальной и дополненной реальности». Целью проекта, в числе прочего, является разработка программ дополненной реальности для системы высшего и среднего образования Республики Крым и комплекс методик адаптации программного и аппаратного обеспечения с учетом требований и специфики средств дополненной реальности. В рамках проекта предполагается разработка методик внедрения технологий дополненной реальности в образовании и разработка приложений применительно не только к сфере образования, но и к отраслевым потребностям предприятий и организаций Крыма.

Выводы. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что дополненная реальность может стать огромным прорывом в подаче образовательного материала и способствовать более качественному усвоению как теоретического учебного материала, так и отработке практических навыков. Справедливость данного

утверждения подтверждается многочисленными исследованиями и экспериментами, показавшими усиление обучающего эффекта при использовании технологий дополненной реальности в образовательном процессе.

Литература:

1. Что такое дополненная реальность. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://arnext.ru/dopolnennaya-realnost>
2. Дополненная реальность в образовании: интервью с EligoVision. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://arnext.ru/interview/dopolnennaya-realnost-v-obrazovanii-intervyu-s-eligo-vision-2897>
3. Design of Mobile Augmented Reality in Health Care Education: A Theory-Driven Framework. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27731839>
4. Аверьянов В.В. Книги с дополненной реальностью как эффективный образовательный инструмент / В.В. Аверьянов, Д.И. Троицкий // Виртуальная и дополненная реальность-2016: состояние и перспективы / Сборник научно-методических материалов, тезисов и статей конференции. Под общей ред. д.т.н., проф. Д.И. Попова. – М.: Изд-во ГПБОУ МГОК, 2016. С. 7-11
5. Дополненная реальность. [Электронный ресурс]: Современные проблемы науки и образования / Электронный научный журнал – 2016. – № 2 (часть 2) – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21827>

Педагогика

УДК:378: 147.

старший преподаватель Фильцова Марина Сергеевна

Медицинская академия имени С. И. Георгиевского (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Крымский федеральный
университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Зеленова Ольга Васильевна

Медицинский институт Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИСКУССТВЕННО СОЗДАННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования языковой и коммуникативной компетенции иностранных студентов в условиях искусственно созданной англоязычной среды общения, обсуждается методически целесообразная в данном случае модель обучения русскому языку. Делается вывод о необходимости использования коммуникативно оправданного содержательного материала, делающего возможным обучение формированию мысли средствами изучаемого языка.

Ключевые слова: языковая среда, модель речевого поведения, социальная полезность.

Annotation. The peculiarities of formation of linguistic and communicative competence of foreign students under conditions of the imitation English-speaking environment are considered in the article, appropriate in this case the model of teaching the Russian language is discussed. It is concluded that it is necessary to use a communicatively justified content that makes it possible to teach the formation of thought by means of the target language.

Keywords: language environment, model of speech behavior, social utility.

Введение. Обучение иностранному языку и русскому как иностранному в том числе принято рассматривать как обеспечение для обучаемых возможности не только устного и письменного общения на этом языке в социально-бытовой сфере, но и возможности освоения профессиональных программ. При разработке учебных планов, создании учебников и учебных пособий в этом случае традиционно учитываются следующие факторы: сроки обучения языку, цели обучения, формы обучения (краткосрочная, включённая, полная), контингент обучающихся, родной язык. Между тем игнорируется важнейший фактор места изучения русского языка – вне языковой среды, в ограниченной языковой среде, в языковой среде и, добавим мы, в искусственно созданной иноязычной среде общения. Хорошо известно, что языковая среда, представляющая собой совокупность всех конкретных форм реализации языка, является мощным стимулирующим, обучающим и контролирующим фактором обучения и самообучения языку. Её отсутствие диктует серьёзную методическую задачу организации учебной деятельности на компенсационной основе. Сказанное в полной мере относится к процессу обучения русскому языку иностранных студентов, получающих высшее медицинское образование с помощью английского языка-посредника (English media). Известно, что вокруг этих студентов искусственно создаётся англоязычная среда общения (преподаватели профильных дисциплин, сотрудники деканата, лица, занимающиеся обеспечением бытовых условий студентов; учебная литература по всем профильным и специальным предметам на английском языке и т.п.) – в отличие от студентов Russian media, речевая деятельность которых на русском языке реализуется во всех социальных сферах общения: повседневно-бытовой, учебно-профессиональной, социально-культурной. Для студентов, обучающихся на языке-посреднике, русская языковая поддержка извне во многих случаях практически полностью отсутствует; подавляющее большинство англоязычных студентов не имеет прямых постоянных контактов с носителями русского языка в течение всего срока обучения в вузе. Использование языка-посредника долгое время остаётся нормой и в аудитории: студенты прибегают к его помощи не только в беседах друг с другом, но и в разговоре с преподавателем русского языка, и постепенно родной язык / язык-посредник становится доминирующим на занятиях, а изучаемый (русский) парадоксальным образом представляет собой лишь отдельные вкрапления. Складывается неприемлемая ситуация: чем лучше преподаватель, говорящий на языке студентов, владеет этим языком, тем хуже усваивают русский язык студенты, тем хуже они знают буквы, читают, пишут и тем более понимают на слух русскую речь. Что касается обмена информацией с носителями языка (как ни парадоксально это звучит при обучении медиков, для решения своих профессиональных задач призванных вступать в обязательный речевой контакт с другими людьми), для студентов English media в сложившейся ситуации он представляется маловероятной перспективой [6].

Формулировка цели статьи. В свете вышеизложенного цель исследования может быть сформулирована следующим образом: проанализировать влияние русской языковой среды в условиях искусственно созданной англоязычной среды общения; уточнить объём понятия «языковая и коммуникативная компетенция студента, получающего медицинское образование на английском языке»; предложить методически целесообразную в данном случае модель обучения.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего следует подчеркнуть, что полностью исключить влияние русской языковой среды нельзя, и в ситуации искусственного билингвизма это, как ни парадоксально, становится серьезной трудностью. С одной стороны, языковая среда является источником информации, обучающим фактором, но с другой – предъявляет неадаптированные тексты, которые должен воспринимать студент, и стимулирует употребление, обусловленное не программой, но случайными ситуациями общения. Активность среды создаёт возможность возникновения психологического конфликта: если у студентов, обучающихся на русском языке, в условиях языкового окружения боязнь говорить преодолевается достаточно быстро, то студенты English media, изначально убежденные в недостаточности своих языковых знаний для успешной коммуникации, с огромным трудом приспосабливаются к слуховому восприятию речи носителей языка, а говорить, даже хорошо понимая грамматику изучаемого языка, отказываются вовсе, ограничиваясь набором стандартных фраз, необходимых для удовлетворения бытовых потребностей, и в лучшем случае лишь более-менее связно отвечая на вопросы. Причины следующие: «боюсь смешно выглядеть», «мне легче сказать это на родном языке», «трудно вспомнить», «давайте лучше делать экзесайзы». Налицо ситуация субординированного билингвизма, при котором, по словам В.Л. Скалкина, «в течение известного времени только родной язык обладает «монополией» быть репрезентатом мышления» [5, с. 35]. Эта ситуация представляется достаточно опасной и, если с ней смириться, она может свести на нет все усилия преподавателя. Происходит так потому, что при субординированном билингвизме говорящий воспринимает изучаемый язык через родной на всех уровнях, в результате чего в речи билингва наблюдаются многочисленные случаи фонетической, лексико-семантической, грамматической, синтаксической интерференции, а начинающие билингвы практикуют «спонтанное переключение кодов» [2, с. 14], когда говорящий на одном языке неожиданно переходит на другой язык, даже в случае, когда нет в этом необходимости, или же попросту отвергает изучаемый язык в качестве средства выражения своих мыслей. Задача преподавателя в этой ситуации – «добиться соотношения нового языкового кода непосредственно с довербальной сферой мышления, чтобы орудием мышления стал второй язык, по крайней мере, в процессе непосредственного порождения или восприятия иноязычного текста» [5, с. 35]. Пока же процесс накопления новых слов в лексиконе обучающихся контингента English media крайне замедлен, а лексика, усвоенная стихийно, часто неадекватна соотносящимся с ней ситуациям, предметам и явлениям действительности (ср. «мама» – вахтёр в общежитии; «мужик» – сантехник, плотник, слесарь и др.). Недостаточное количество учебного времени, выделяемого на изучение языка, не даёт возможности познакомить студентов English media с различными видами языковой догадки (словообразовательной, контекстуальной, ситуативной) при восприятии естественной русской речи носителей языка, что в дальнейшем серьезно затрудняет восприятие речи в клинике. Иными словами, русская языковая среда как обучающий фактор в данном случае неактивна и, даже присутствуя (носители языка, «язык улицы» – вывески, объявления, реклама и др.), фактически не представляет собой адекватного источника информации о языке.

Другая, являющаяся следствием первой, особенность обучения русскому языку студентов English media связана с проблемой мотивации обучения. Наблюдения динамики развития мотивов на протяжении обучения русскому языку показали, что мотивация наиболее высока в первые 2 – 3 месяца обучения. Преобладающий мотив для подавляющего большинства студентов – удовлетворение витальных потребностей. Однако в желании научиться говорить по-русски больше эмоций, чем рационального расчёта. Частично это можно объяснить недостаточным пониманием студентами всей сложности учебной работы, без которой не будет ощутимых успехов. Кроме того, преподавателю приходится преодолевать низкий интеллектуальный потенциал и общеобразовательный уровень большинства обучающихся, неумение производить самостоятельную мыслительную деятельность по овладению иностранным (русским) языком. Большую роль в этом играют фактор возраста студентов (18 – 20 лет) и неумение учиться при отсутствии постоянного контроля со стороны взрослых.

Спустя 2 – 3 месяца изучения языка, когда первоначальная адаптация к новым условиям жизни уже произошла и вопросы выживания уже не стоят столь остро, важнейшим мотивирующим фактором на длительное время остаётся лишь харизма преподавателя. На первый план выступает хорошо осознаваемый студентами прагматизм: поскольку приобретённые к этому времени первичные навыки в разных видах речевой деятельности не подкрепляются языковой поддержкой вне учебной аудитории, готовность к целеустремлённой систематической работе постепенно исчезает: ведь стремиться не к чему, преподаватели специальных дисциплин продолжают использовать английский язык-посредник, а к моменту начала реальной клинической практики русский язык как предмет исчезает из учебного расписания. Безусловно, сказанное не относится ко всем вузам без исключения: есть счастливые ситуации изучения русского языка на протяжении 4 – 5 лет, однако в целом количество учебного времени, выделяемого на предмет «русский язык как иностранный», определяется каждым вузом по своему усмотрению. В результате «...иностранцы обучающиеся впервые осознают свою языковую некомпетентность на русском языке лишь на 3 – 4 курсе, когда на профильных кафедрах и в клинических базах начинаются цикловые занятия, предусматривающие непосредственное ежедневное общение с пациентами. Студенты начинают понимать, что им необходимо покинуть зону комфорта (т.е. англоязычную среду общения), но самостоятельно восполнить порой значительные пробелы и в общих и в профессиональных компетенциях иностранные учащиеся не способны» [4, с. 794]. Склонные к анализу обучающиеся хорошо понимают эту трудность – об этом свидетельствуют их письменные ремарки: «Russian language is actually very important especially for the hospital classes like therapy and surgery because most times we have to go and see patients and interact with them, but because of language barrier we don't» (Halwoody Iwonn, 4 курс, Намибия); «It's important for pharmacology where there are some medicines only used in Russia with specific names, and topographic anatomy where there are some medical procedures first introduced by Russian surgeons, that's where we mostly come across Russian, but in general also while studying in Russia, Russian is very, very important, it makes life much more easier» (Awe Michael, 3 курс, Нигерия).

Сказанное приводит к выводу о необходимости, как уже отмечалось выше, организации учебной деятельности на компенсационной основе, что означает максимальное приближение учебной микросреды со своим набором речевых интенций и ситуаций к характеристикам реальной языковой среды. Это, на наш взгляд, станет средством достижения конкретных результатов в языковой, коммуникативной и профессиональной компетенциях. Представляется, что главным принципом, регулирующим этот процесс, является мотивация – фундамент, на котором строится обучение: убедить – заинтересовать – научить. Даже хорошо осознанные мотивы учебной деятельности могут не дать ожидаемых результатов, если они не подкреплены хотя бы минимумом объективных и субъективных условий. Чаще всего мы опираемся на первую и последнюю ступени: убедить – научить. Выпадает имеющая принципиальное значение категория интереса обучающегося к предмету. Дефицит времени, в условиях которого ведётся работа с категорией обучающихся English media, ставит перед преподавателем задачу выделения типичных и значимых ситуаций с учётом реальных коммуникативных потребностей студентов. Это позволяет преподавателю уточнить объём и содержание лексико-грамматического материала при создании учебных пособий, в которых этот материал не всегда совпадает с реальными потребностями обучающихся, а значит, решить важнейшую методическую задачу лингводидактического описания содержания обучения контингента English media, которое, в свою очередь, диктует методически целесообразную в данном случае модель обучения. Несмотря на кажущуюся простоту и очевидность этого вопроса он до сих пор не решён, о чём свидетельствуют рабочие программы и учебные материалы для English media [4, с. 793]. На сегодняшний день уровень владения русским языком, достигаемый англоязычными студентами, регулируется прежде всего количеством учебного времени, которое каждый вуз определяет по-своему, тогда как в первую очередь, с нашей точки зрения, следует опираться на исчерпывающее описание требований к каждому виду речевой деятельности данного контингента обучающихся, описание лингвистической компетенции в соотношении с возможностью реализации коммуникативных задач в строго очерченных, ограниченных сферах и ситуациях общения, на реестр лимитированных, но достаточных языковых средств, необходимых для выражения определённых смыслов, а также на описание содержания обучения в учебно-профессиональной сфере с учётом выбранной специальности. Иными словами, необходимо описание того, что может делать в строго определённых ситуациях с помощью русского языка обучающийся, изучивший язык за то или иное количество часов и владеющий языком на том или ином уровне. Такая развёрнутая модель речевого поведения студента English media сравнивается с ожиданиями социального заказчика (в нашем случае вуза) для уточнения объёма понятия «языковая и коммуникативная компетенция студента, получающего медицинское образование на английском языке». Насколько нам известно, крайне необходимое преподавателям лингводидактическое описание русского языка для студентов, обучающихся с помощью английского языка-посредника, на сегодняшний день отсутствует.

Ситуация осложняется и тем, что до сих пор появляются публикации, в которых полемически заостряется вопрос о приоритетах в лингводидактике: система языка противопоставляется продукту её реализации в речи, язык как система, обеспечивающая формирование мысли, – языку как средству, обеспечивающему потребности коммуникации в определённых ситуациях. Предлагается также развести коммуникативный и логико-грамматический подходы к языку, оставив первый для начального этапа обучения [7]. Со стороны преподавателей клинических дисциплин, наблюдающих затруднения англоязычных студентов в общении с пациентами, звучат призывы «прекратить заниматься грамматикой» («Если человек хочет научиться говорить, его надо учить говорить, а не анализировать!»); «Дайте им коммуникативную методику, дайте им интенсив!»; «Я веду практические занятия на английском, студенты поймут меня, даже если я перепутаю Past Perfect и Past Simple»; «Продавцы на азиатских и турецких базарах прекрасно владеют русским без вашей методики, не зная, что такое падежи и спряжения»; «Вы перегружаете студентов ненужной грамматической информацией, студентам скучно» и т.п.). Не комментируя подобные высказывания, заметим лишь, что речевая деятельность не только основана на системе языка, она сама, по словам Л.В. Щербы, является «лишь конкретным проявлением языковой системы» [8, с. 34], в силу чего обучение русскому языку как иностранному решает обе задачи – овладение речевой деятельностью и усвоение системы языка, а способность осуществлять речевую деятельность на русском языке не исчерпывается одной лишь лингвистической, или грамматической, компетенцией. Кроме того, по справедливому замечанию Л.П. Прокофьевой и А.Ю. Беляевой, русский язык для иностранных студентов-медиков (контингент English media не является исключением) обязан способствовать формированию разных функций мышления: активности мышления, эластичности мышления, абстрактного, критического мышления и особенно клинического мышления, предполагающего умения анализировать, устанавливать логические связи, систематизировать научные понятия, делать умозаключения в процессе профессионального общения на русском языке и т.п. [3]. Поэтому, с нашей точки зрения, при усвоении любого материала обязательно активно-деятельное участие обучающихся в процессе обучения, осознанное понимание языковых явлений как неотъемлемая составляющая процесса овладения языком; осознание того, какие речевые возможности предоставляет владение грамматической структурой языка, пусть даже ядерной его структурой. Трактовка языковой компетенции лишь как способности говорящего производить формы в соответствии с парадигматикой и синтагматикой языка – это с позиции понимания языка как коммуникативной системы есть не коммуникативная компетенция, а «...»общение" понимающих попугаев, которые могут повторять и понимать только слышанное» [8, с. 48]. Но человек – не попугай, поэтому сочетание в курсе для категории English media двух подходов – строгой минимизации грамматического материала и в то же время представления системных грамматических явлений – вот наиболее трудная задача, над решением которой мы сейчас работаем.

Главной трудностью представляется необходимость экономного отбора учебного материала, исключение всего, что, с точки зрения лексического минимума и отобранных ситуаций общения, не будет использовано в практической речевой деятельности. Общим принципом отбора является «принцип учебно-методической целесообразности, трактовка которой близка к термину "социальная полезность"» [1, с. 80]. Названный термин представляется весьма удачным, поскольку опирается на реальный опыт преподавательской практики, учитывающий тематическую и коммуникативную ценность материала, предлагаемого для обучения.

На основе анализа ситуаций общения студентов младших курсов English media и речевых действий, используемых в этих ситуациях, нами составлен относительно небольшой список требуемых языковых

средств, включающий следующие структуры: 1) структуры простых двусоставных предложений, типичных для русской синтаксической системы, с предикативной основой, представленной в составе парадигм числа, времени, рода и лица, а также фазовой и модальной парадигм (*начинать, продолжать, кончать; хотеть, мочь; должен*). При этом морфологическая категория рода существительного / лица личного местоимения предъявляется в составе предложения, в котором субъект является формально главным словом. Синтаксические же категории числа, рода, лица глагола представляются как механизмы языка, помогающие образованию правильной русской фразы. В систему форм простого предложения входят также сопоставление утвердительной, вопросительной и отрицательной форм предложения. 2) Система вопросительных предложений: вопрос с помощью интонационного ударения; вопросы к неодушевленным и одушевленным существительным (*Кто? Что?*); вопросы с помощью специальных вопросительных слов (*Когда? Почему? Как? Сколько? Где? Куда? Откуда?*); вопрос «*Как вас зовут?*»; вопрос «*У вас есть...?*»; вопрос о принадлежности (*Чей? Чья? Чьё? Чьи?*); вопрос о признаке (*Какой? Какая? Какие? Какие?*); альтернативный вопрос со словом *или*. Следует подчеркнуть, что на начальном этапе введение русских вопросительных форм совпадает с введением русских частей речи и предложно-падежной системы (в частности, корректная постановка многих вопросов и ответы на них требуют знания конкретной падежной формы). Автоматическое заучивание некоторых актуальных вопросов (*Как вас зовут? Откуда вы? Сколько вам лет?*), на наш взгляд, допустимо лишь на первых уроках, в дальнейшем же необходимо осознанное использование падежных форм. В силу этого введение каждого падежа сопровождается изучением вопросов, требующих формы изучаемого падежа, в том числе и вопросов с предлогами. Постепенно вводятся также вопросы о времени (*Который час? Сколько времени? Как долго? Как часто?*) и вопросы к глаголам несовершенного и совершенного вида. Отметим, что овладение системой вопросительных предложений представляется очень важным для удовлетворения когнитивных и витальных потребностей студентов. 3) Притяжательные, указательные и определительные местоимения, прилагательные, порядковые числительные в функции определения / характеристики в позиции перед существительным. 4) Прямой и косвенный объекты в структуре «субъект действия – действие – объект действия». 5) Наречия с обстоятельственными и оценочными значениями. 6) Система сложного предложения. 7) Связочные средства, организующие диалог (частицы *а, и, тоже*, начинающие следующую реплику; различные местоимения; структурные, синтаксические связи; лексические повторы). 8) Формулы речевого этикета (первые этикетные реплики при встрече, способы привлечения внимания, клише вопроса, отказа, согласия, неуверенности, колебания, благодарности, формулы прощания и др.).

В особую группу выделяются: 1) структуры простых предложений, в которых реальный субъект выражается не Именительным падежом имени (*Меня зовут Арвинд. Ему 18 лет. У моего друга есть брат*); 2) структуры простых предложений с нулевой связкой в настоящем времени (*Я африканец. Моя мама домохозяйка. Мой город очень красивый*); 3) инфинитивные вопросительные предложения (*Где купить хлеб? Что прочитать? Как вам позвонить?*); 4) односоставные предложения (*Сегодня холодно. Мне надо идти. На улице темно*).

Отдельно следует сказать о единицах обучения в разрабатываемых нами материалах для студентов English media. Лексико-грамматический материал курса организуется не в отдельных фразах либо репликах в диалоге, но в коммуникативных блоках-диалогах целиком; в них он многократно повторяется, постепенно наращивается и обобщается в виде моделей-образцов (диалоги призваны заменить тексты типа «*Рамон читает медленно и неправильно. Ирена читает быстро и правильно, она много работает дома. Я хочу говорить по-русски хорошо и правильно, поэтому я должен много работать*» и т. п.). Диалоги строятся таким образом, что они иллюстрируют не только тему или ситуацию, но и мотивы речи того, кто инициирует диалог, а также разные типы реакции на первую реплику собеседника, т.е. представляются различные тактики диалога. К диалогическим умениям и навыкам относятся также обоснование своей точки зрения (даже на элементарном уровне), перефразирование и дополнение реплики собеседника, постановка разных типов вопросов, выражение просьбы, совета, предложения собеседнику, выражение реакции на его просьбу и т.д. Студенты должны выбрать нужную тактику для достижения заданной цели. Одновременно в процессе учебной речевой деятельности тренируются системно-языковые явления, что в результате ведёт к их усвоению. В этом случае речевая деятельность одновременно является целью и средством обучения [9]. Отметим, что задачи языковой прагматики эффективно решаются в том случае, если обучающийся с самого начала имеет ясное представление о том, что он будет знать и уметь делать в итоге, а преподаватель имеет чёткий ориентир и критерий своей деятельности – заданные исчерпывающим списком коммуникативные компетенции и обеспечивающий их речевой и языковой материал. Этим объясняется присутствие в начале каждого урока учебных материалов рубрик «*Вы будете знать*», «*Вы научитесь*».

Зрительная опора на текст поддерживается интенсивным аудированием, цель которого – формирование навыков опознавания синтагм и предложений различной коммуникативной направленности, понимания смысловых связей частей предложений, соотношения звукового образа с семантикой, а также затверживания речевого образца, переноса структуры изученных моделей в ситуацию (нами разработана система аудиозаданий ко всем урокам курса).

Отсутствие русской языковой среды диктует необходимость многократного закрепления полученных навыков. В связи с этим большое значение приобретает использование электронных ресурсов, которые для студентов English media являются серьезным дополнением к аудиторным занятиям; нами собрано около 600 единиц наглядных материалов по темам «Русский алфавит», «Русское ударение», «Род, число, предложно-падежная система существительных и прилагательных», «Группы глаголов», «Видо-временная система русских глаголов», «Разряды местоимений», «Выражение времени», «Выражение места», «Фразы повседневного общения» и мн. др.; эти материалы с заданиями для самостоятельной работы регулярно выкладываются нами в социальной сети с последующей аудиторной проверкой.

Выводы. Подводя итоги, отметим, что главный принцип, который, на наш взгляд, в любом случае должен лежать в основе курса русского языка для англоязычных студентов в условиях ограниченного учебного времени и фрагментарности обучения, следующий: даже на элементарном уровне необходимо обучать формированию мысли средствами русского языка. Этому способствует использование коммуникативно оправданного содержательного материала, полноценных высказываний в последовательности, в той или иной степени имитирующей естественный порядок высказываний в актах коммуникации.

Литература:

1. Денисов П.Н., Морковкин В.В., Скопина М.А. О лингвистическом аспекте отбора лексики на начальном этапе обучения // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – С. 72 - 116.
2. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 13–18.
3. Прокофьева Л.П., Беляева А.Ю. Формирование клинического мышления средствами русского языка как иностранного // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2016, 1 CD-R. – С. 2004 – 2009.
4. Прокофьева Л.П., Беляева А.Ю., Левицкая А.Д. Русский язык как иностранный на билингвальном отделении: проблемы и перспективы // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного / неродного» (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.): сборник материалов. – М., 2018 [Электронное издание]. – С. 791 – 796.
5. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
6. Фильцова М.С. Языковая системность vs активная коммуникативность в обучении русскому языку студентов English media // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара (11-12 апреля 2017 г.). – Курск: КГМУ, 2017. – С. 431 – 438.
7. Ховалкина А.А. Чему мы обучаем, уча русскому языку? Сборник статей по проблемам обучения русскому языку иноговорящих студентов высшего специального учебного заведения. – Симферополь: Дом писателей им. А. И. Домбровского, 2012. – 104 с.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427 с.
9. Dolzhikova A., Kurilenko V., Akhnina K., Zelenova O., Gatinskaya N. Specific Features of Medical Net Discourse // Language and Linguistics, Health Policy and Services:4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. 28 -31 March, 2017. Vienna, Austria.-2017. Vol.1.- Pp.241 - 248.

Педагогика

УДК 37.036:78:130.2

кандидат педагогических наук, доцент **Фурсенко Татьяна Фёдоровна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

КОНЦЕПЦИЯ АРИСТОТЕЛЯ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения концепции Аристотеля в контексте современного развития музыкального воспитания школьников. Проанализированы труды отечественных учёных в области теории и методики музыкального воспитания, в которых прослеживается влияние концептуальных положений древнегреческого философа.

Ключевые слова: Аристотель, концепция, музыкальное воспитание, этическое, эстетическое, восприятие, музицирование, творчество.

Annotation. The article considers the main provisions of Aristotle's concept in the context of the contemporary development of musical education of schoolchildren. The works of Russian scientists in the field of theory and methodology of musical education are analyzed, in which the influence of the conceptual positions of the ancient Greek philosopher is traced.

Keywords: Aristotle, concept, musical education, ethical, aesthetic, perception, music making, creativity.

Введение. В различные исторические эпохи музыке принадлежит важное место в воспитании подрастающей личности. С древности музыка признавалась важным и незаменимым средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира. Большое внимание ей уделяли древнегреческие мыслители Платон и Аристотель. Концепция музыкального воспитания Аристотеля продолжает быть актуальной и сегодня. Ее основные положения нашли своё развитие в работах отечественных учёных таких, как Э. Абдуллин, А. Апраксина, Б. Асафьев, Т. Вендрова, Л. Горюнова, Д. Кабалевский, Г. Сергеева, Т. Чельшева, В. Шацкая.

Формулировка цели статьи – проанализировать основные положения концепции музыкального воспитания Аристотеля с позиции современности.

Изложение основного материала статьи. В труде «Политика» (в 8 книге) [2] Аристотель рассмотрел проблему музыкального развития личности, сформулировал основополагающие принципы концепции музыкального воспитания.

По мнению Аристотеля, музыка развивает личность и этически, и эстетически. Роль этического воспитания подрастающего поколения в современном обществе велика. От того, насколько дети, подростки и молодёжь овладеют этическими, нравственными нормами, зависит их общий культурный уровень, уровень духовности, а также культурный уровень общества в целом, который заметно снизился за последние десятилетия, что может привести в дальнейшем к необратимым последствием.

Эстетическое воспитание в настоящее время также является одним из направлений теории и методики воспитания, главной задачей которого является приобщение детей к прекрасному в жизни и искусстве.

Особенность эстетического в том, что о нем нельзя рассуждать, не переходя к общечеловеческим проблемам. Прослушивая произведение музыкального гения, люди единомысленны в своем переживании радости. Радость – награда за труд познания.

Исследователи проблем взаимосвязи этического и эстетического (Г. Брандт, А. Лобок, Л. Кунчева, Н. Лейзеров) отмечают, что любое общественное явление, поступок или мотив человеческой деятельности

обладают одновременно эстетическим и этическим значением (ценностью) и могут быть оценены, с одной стороны, как прекрасное или безобразное, с другой – как добро или зло. Объективный (положительный или отрицательный) критерий эстетического и этического один. Нравственная и эстетическая ценность представляет собой отражение в моральном и эстетическом сознании таких потребностей и способностей, которые реализуются в любой сфере человеческой деятельности – в труде и быту, в науке и политике, в искусстве и поведении.

Музыка является одним из средств эстетического и этического воспитания подрастающего поколения. В лучших образцах музыкального искусства заложены общечеловеческие духовные ценности, через музыку общечеловеческие ценности чувственно воспринимаются и осознаются личностью, а затем становятся лично значимыми, в дальнейшей жизнедеятельности ценностно ориентируют её. Характер освоения музыкальных образцов зависит как от чувственных переживаний, так и от эстетического опыта личности. Эстетические интересы, потребности, вкусы и идеалы осознаются только при наличии накопленного эстетического опыта, уровня ориентации в эстетически-ценных музыкальных образцах. Художественные ценности стимулируют эстетическое переживание, создают условия для конструирования эстетического предмета и связанных с ним эстетических ценностей. Система ценностных ориентаций подрастающей личности формируется в музыкальной деятельности: восприятии, музицировании, творчестве. В результате эстетического воспитания средствами музыки происходит развитие эстетических чувств, переживаний, эмоциональной оценки, потребностей, вкусов, идеалов личности.

Эстетический идеал тесно взаимосвязан с морально-нравственной культурой личности, поэтому и устанавливается взаимосвязь данных понятий. Этические и эстетические потребности в единстве составляют глубинные слои духовной жизни личности.

Аристотель справедливо заметил, что музыка воспитывает высокие моральные качества, вселяет в душу сочувствие, способность к сопереживанию и очищению в этом сопереживании (катарсис). Современное экономическое и социокультурное состояние общества значительно обострило проблему формирования духовного потенциала личности, ее моральных качеств. В настоящее время существуют серьёзные противоречия между общечеловеческими понятиями высокой морали и безнравственным поведением, которое находит проявление в обществе. Поэтому сегодня особую значимость приобретает проблема воспитания моральных качеств обучающихся средствами музыки. Проблемы морали и нравственности в современной философии и этике занимают важное место в исследованиях С. Анисимова, Р. Апресяна, В. Бачинина, В. Библера. Учёные считают, что основой нравственного сознания выступают представления о требованиях морали, составляющие определённую иерархию: нормы, принципы и идеалы. Эти представления опосредуют всю структуру нравственного сознания личности. Моральные нормы воплощают в себе особенности нравственного сознания и определяются как форма нравственного представления, в которой «зафиксировано общее правило поведения, требование общественной дисциплины, предъявляемое к множеству совершаемых людьми поступков какого-то одного типа» [3, с. 29].

Моральные принципы опосредуют представления людей о счастье, смысле жизни, долге, чести, справедливости. На основе моральных норм, принципов и идеалов формируется моральная оценка личности. Моральная оценка имеет опосредованный и индивидуально-личностный характер, поскольку нравственно-ценностное значение одних и тех же явлений, вещей, поступков бывает для различных людей различным. Ибо отличен их жизненный опыт, свойственные им ценностные ориентации.

Нравственный опыт человечества, его идеалы, стремление к совершенству отражены, в том числе, и в произведении музыкального искусства. Методологической основой выделения музыкального искусства как одного из оптимальных способов воспитания высоких моральных качеств личности, вселять в душу сочувствие, способность к сопереживанию и очищению в этом сопереживании выступает положение о том, что именно в музыкальном искусстве представлены во всём многообразии нравственные конфликты эпох, цивилизаций, нравственные эталоны чувств и поведения человека. При помощи средств художественной выразительности в музыке воссоздаются одухотворённые, идеальные, поэтические образы определённого исторического периода с присущими им чертами и одновременно представляются их антиподы.

Процесс нравственно-эстетического «очищающего» воздействия музыкального искусства сложен. Он включает в себя элемент субъективности. Восприятие музыкального искусства человеком зависит, в конечном счёте, от общей и эстетической культуры, жизненного опыта и настроения, желания и умения воспринимать музыкальное произведение.

Идея Аристотеля о влиянии музыки на воспитание моральных качеств личности нашла воплощение в музыкально-педагогической концепции Д. Кабалевского, разработанной в начале 1970 гг., в которой акцентируется внимание на нравственной направленности музыкального воспитания [5].

Музыкальное искусство создаёт условия для построения в сознании обучающегося целостной нравственно-эстетической картины мира.

Аристотель подчёркивал, что музыка – лучший отдых после труда, интеллектуальное развлечение, ведь умеющий наслаждаться музыкой может благородно и красиво проводить свой досуг. Это положение является ключевым в организации музыкального досуга школьников во внеурочное время, а также в работе учреждений дополнительного образования.

Музыкальный досуг используется школьниками для активного или пассивного общения с музыкальным искусством сообразно с эстетическими ценностными ориентациями. Специфика музыкального досуга заключается в возможности наполнения его разными видами и формами музыкальной деятельности. Деятельная активность личности в сфере музыки направляет её к участию в самостоятельном художественном творчестве, различных музыкальных кружках, которые действуют на базе учреждений дополнительного образования, а также к участию в музыкальных праздниках, конкурсах, фестивалях, лекториях.

В научной литературе определены индивидуальные, групповые и массовые формы организации музыкальной досуговой деятельности. Под массовыми формами организации музыкального досуга обучающихся понимаются те мероприятия, которые носят эпизодический характер, они не требуют индивидуальной проверки музыкальных данных школьников, уровня их музыкального развития и не предусматривают планомерного музыкального обучения. Достаточно желания, интереса, и обучающийся становится участником какого-либо конкретного мероприятия, проявляет инициативу и энтузиазм во время его подготовки. Формы музыкально-просветительской деятельности во внеклассной работе представлены такими группами, как концертно-лекционные (лектории, беседы, музыкальные вечера, брейн-ринги,

музыкальные встречи) и наглядные (выставки нотной литературы, музыкальных дисков, презентации о композиторах, исполнителях, проекты о любимых художниках, виртуальные путешествия в концертные залы).

Групповые формы организации музыкального досуга школьников предусматривают планомерное музыкальное обучение и воспитание в музыкальных кружках самодеятельного творчества: хоровых, вокальных, инструментальных, вокально-инструментальных ансамблях разных типов (эстрадные, народные, академические), оркестрах, творческих объединениях, музыкальных клубах, салонах, гостиных.

Кружки самодеятельного творчества, художественно-исполнительские коллективы, творческие объединения, музыкальные клубы, дискотеки создаются в соответствии с творческими возможностями и стремлениями обучающихся к определенной области знаний музыкального искусства или практической творческой деятельности. Отсутствие обязательной организационной структуры в некоторой мере осложняет деятельность руководителя, но компенсируется добровольностью, привлекательностью, разнообразием форм развития творческих способностей личности.

К индивидуальным формам принадлежат кружки сольного пения, игры на музыкальных инструментах. Наиболее привлекательными для учащейся молодёжи являются эстрадное пение, игра на гитаре, клавишных инструментах (фортепиано, синтезаторе), ударной установке. Формы организации музыкальной досуговой деятельности школьников очень разнообразны.

Аристотель считал, что музыкальное воспитание не должно быть профессиональным и должно распространяться только на свободнорожденных граждан. Это положение концепции Аристотеля актуально только для рабовладельческого общества, так как в нём речь идёт о свободнорождённых гражданах рабовладельческого государства, о правящем классе. «Из системы воспитания совершенно исключаются угнетённые массы населения – рабы» [1, с. 172].

Действительно, музыкальное воспитание не должно быть профессиональным, поскольку оно приобщает широкие круги населения к высокому искусству, удовлетворяет потребности в эстетическом восприятии мира, духовно возвышает личность, увлекает художественным самодеятельным творчеством, формирует человека Культуры.

Аристотель справедливо заметил, что музыкальное воспитание должно быть различным для разных возрастов. Успех работы по музыкальному воспитанию обучающихся зависит от учёта возрастных особенностей ребёнка. Мы разделяем эту точку зрения Аристотеля.

Содержание программы по «Музыке» построено в соответствии с возрастными особенностями школьников, с учётом всех видов деятельности на уроке. При подготовке будущих учителей музыки в вузе студенты изучают курс «Возрастная психология», где знакомятся с возрастными особенностями школьников. Более детально они изучают возрастные музыкальные возможности на профессиональных дисциплинах, в частности, при изучении методики преподавания профессиональных дисциплин, хороведении. Поэтому это положение античного философа очень широко реализуется на практике в современной школе и при подготовке учителей музыки.

Аристотель считал, что одним из путей музыкального воспитания является слушание музыки, но это не исключает самостоятельной музыкальной деятельности. Развитие восприятия музыки является важнейшей задачей музыкального воспитания школьников и сейчас. Через восприятие человек впервые знакомится с музыкой, приобщается к музыкальной культуре, приобретает способность к художественному общению. При восприятии музыки важно не просто прослушать её, а и услышать, понять художественный замысел композитора. Чтобы по-настоящему понять её, нужно тонко слышать изменения свойств звуков и их сочетаний, осознавать выраженные в музыке мысли и чувства. Сложность понимания музыки состоит в том, что музыкальный язык разных композиторов имеет свои особенности, которые обучающиеся должны уметь различать.

Д. Кабалецкий рассматривал процесс развития эмоционального, активного, осмысленного восприятия музыки ребёнком как неотъемлемую часть формирования его музыкальной культуры.

Все виды музыкальной деятельности на уроке музыки связаны с процессом восприятия. Так, например, перед разучиванием песни, учитель предлагает её предварительно прослушать и определить характер. В ходе исполнения песни необходим слуховой контроль для чистоты интонирования мелодии, выразительности её звучания, при игре на музыкальных шумовых инструментах или движении под музыку, важно следить за её изменением, развитием и передавать в движении своё отношение к произведению.

Кроме этого, восприятие музыки является одним из ключевых видов деятельности на уроке. В методической литературе (Э. Абдуллин, А. Апраксина, Б. Асафьев, Д. Кабалецкий, Г. Сергеева, Л. Школяр) он определяется как слушание или слушание-восприятие. Обучающиеся знакомятся с музыкальными произведениями, однако процесс слушания таких произведений не сводится лишь к знакомству с музыкой. Необходимо формировать у обучающихся навыки и умения для полноценного восприятия ими музыкальных произведений, развивать у них музыкальные, творческие способности, а также музыкальный вкус. Для того чтобы «слушание становилось слышанием» (А. Апраксина) необходимо использовать анализ-беседу с учащимися по поводу услышанного, то есть сделать художественно-педагогический анализ [1, с. 174].

Анализ средств художественной выразительности способствует более глубокому проникновению обучающихся в художественный образ, позволяет осознать его характерные черты для более полного восприятия. В связи с этим развивается мышление школьников, способность оценивать музыкальное произведение и характер его исполнения. Для углубления восприятия целесообразно предложить обучающимся исполнить песню или мелодию прослушанного произведения, это позволит ребятам глубже пережить содержание произведения, лучше его прочувствовать.

Только тогда музыка может выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, когда дети научатся по-настоящему слышать музыку и размышлять о ней. «Но это не исключает самостоятельной музыкальной деятельности» (Аристотель). Когда появится интерес к пониманию и слушанию музыки, школьники с удовольствием будут самостоятельно слушать музыку, посещать концерты, читать литературу о композиторах и музыкантах, у них может возникнуть желание попробовать себя в музыкальном исполнительском творчестве. Движущей силой развития творческой активности в сфере музыки является формирование мотивов, стимулирующих личность к самостоятельным творческим действиям, к проявлению собственной уникальности. Творческая работа школьников в процессе изучения музыкальных произведений позитивно влияет на активизацию восприятия и создание собственной

интерпретации. Творческая деятельность обучающихся в сфере общения с музыкальным искусством, которая осуществляется как способ познания себя, саморазвития, самоусовершенствования, является важным фактором реализации воспитательного потенциала музыки. Такая последовательная работа способствует осознанию школьниками своей художественной и моральной сущности. Своеобразие творческой деятельности учащейся молодежи в музыкальной сфере зависит от многих факторов: психологических, возрастных особенностей школьника, качеств его личности, жизненного опыта, умения сосредотачиваться и планировать свою работу, от характера взаимоотношений с педагогом и сверстниками.

Выводы. Таким образом, концепция музыкального воспитания Аристотеля сыграла большую роль в развитии теории и методики музыкального воспитания подрастающего поколения. Главной миссией музыкальной педагогики является воспитание человека Культуры и в целом культуры общества, а от этого зависит будущее нашей страны. Аристотель с реалистических позиций показал земное происхождение музыки и её связь с чувствами человека, автор концепции раскрыл социальные цели музыкального воспитания. Учитель, обратившись к философскому наследию Аристотеля, станет исследователем и откроет для себя непреходящее в его идеях, воспримет концепцию как целостную систему.

Литература:

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе / О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
2. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4. Политика / Аристотель / пер. с древнегреч. С. А. Жебелева; общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – С.38–57. – 830 с.
3. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности / О. Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1977. – 133 с.
4. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / сост. О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
5. Кабалецкий Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалецкий // Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы. – М.: Просвещение, 1985. – 32 с.

Педагогика

УДК 371

аспирант Харабаджах Мелия Наримановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ПОЭТАПНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье приведён краткий обзор поэтапной реализации модели формирования толерантности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: модель, реализация, толерантность.

Annotation. The article provides a brief overview of the gradual implementation of the model of tolerance of future social pedagogues in the process of vocational training.

Keywords: model, implementation, tolerance.

Введение. Современное состояние общества характеризуется усилением глобализации, социальной мобильности, миграции, развитием культурных контактов всех уровней, изменениями ценностных ориентиров, что не может не отразиться на взаимоотношениях в обществе. Проблема толерантности для российского общества связана с возникшей в последние годы разобщённостью в социально-экономической, политической и религиозной сферах. Поскольку проявление нетерпимости становится глобальной проблемой современного мира, а от умения каждого индивида вести диалог с представителями других культур, религий, национальностей, другого образа жизни зависит успех межличностных и межэтнических отношений в обществе, то повышенный интерес к формированию толерантности как фактору развития личности гражданина, патриота своего отечества объясняется необходимостью решения данной проблемы.

Формулировка цели статьи – реализация модели формирования толерантности социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с логикой исследования на втором этапе опытно-экспериментальной работы предполагалась проверка эффективности разработанной модели формирования толерантности будущих социальных педагогов, а также внедрение в учебно-воспитательный процесс выделенных педагогических условий. Работа проводилась с обучающимися направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль: психология и социальная педагогика).

Формирующий этап опытно-экспериментального исследования предполагал решение следующих задач:

- определить этапы и содержание модели формирования толерантности будущих социальных педагогов;
- разработать рабочую программу и методическое обеспечение спецкурса «Формирование толерантности социальных педагогов»;
- подобрать интерактивные технологии формирования толерантности будущих социальных педагогов.

Изучение особенностей сформированности толерантности будущих социальных педагогов на констатирующем этапе исследования свидетельствует о преобладании поверхностной заинтересованности (а иногда ее отсутствию) в проблеме толерантности и актуальности этого качества для специалистов социальной сферы, амбивалентного или нейтрального отношения к важности толерантного взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности. Относительно наличия системы знаний о феномене «толерантность» и способах ее формирования можно отметить, что высокий уровень знаний и умений демонстрирует лишь десятая часть будущих специалистов. Большинство обучающихся могут дать определение понятию «толерантность», в то время как характеристика нормативных документов, отражающих проблему толерантности, выделение основных положений Декларации принципов толерантности, симптомов интолерантности вызывает у них

затруднение. Наблюдения за будущими социальными педагогами в процессе взаимодействия в учебных ситуациях и вне их позволяют определить типичные трудности и ошибки: незнание правил и принципов толерантного поведения, неумение видеть и принимать индивидуальные особенности других людей, сглаживать неприятные чувства, возникающие в ходе общения с другими, прощать ошибки, налаживать взаимоотношения в конфликтных ситуациях, определять оптимальные стратегии разрешения противоречий, нетерпимость к дискомфортным состояниям другого человека, категоричность в оценках партнера по общению.

Анализируя вышеизложенное, считаем целесообразным дополнить содержание подготовки будущих социальных педагогов следующими аспектами: нормы и правила толерантного взаимодействия; черты толерантной личности; рефлексия и самооценка, их влияние на формирование толерантной личности; позитивные установки в отношении себя и других людей; отражение толерантности на профессиональной деятельности социального педагога; стратегии оптимального разрешения конфликтных и противоречивых ситуаций; интерактивные технологии в формировании толерантности будущих социальных педагогов.

Охарактеризуем подробно содержание работы на каждом из этапов реализации модели. **Подготовительно-ознакомительный** этап предусматривал ознакомление будущих социальных педагогов с феноменом «толерантность» и реализацию первого педагогического условия – формирование у обучающихся мотивации, направленной на расширение позитивных установок в отношении себя и окружающих людей; повышение нравственного потенциала будущих социальных педагогов с учетом индивидуальных возможностей обучающихся.

Соответственно формами работы на данном этапе выступили:

– мини-лекции «Понятие о феномене толерантность», «Толерантность и интолерантность: соотношение понятий»;

– беседа «Роль толерантности в жизни человека»;

– видеоролики «Мы разные, но мы вместе», «Толерантность – путь к культуре»;

– лекционно-практические занятия в рамках реализации дисциплин профессионального цикла, предусматривающих формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые содержат профессиональные навыки и умения толерантного, эмпатийного, этического взаимодействия в условиях поликультурной среды, необходимость владения навыками самоконтроля и рефлексии результатов своей деятельности;

– мероприятия «Час доброты», «Неделя толерантности».

Реализация указанных форм работы на первом этапе способствовала формированию и закреплению у обучающихся системы знаний о феномене «толерантность» и взаимосвязанных с ним профессионально важных качествах будущих социальных педагогов, типах и видах толерантности, нормативных документах, отражающих сущность рассматриваемой проблемы. Будущие социальные педагоги осознали важность формирования толерантной и эмпатийной культуры для специалиста социальной сферы, овладели умениями выделять признаки толерантного и интолерантного поведения, навыками создания атмосферы толерантности в группе.

Целью **деятельностно-практического** этапа реализации модели выступало формирование культуры толерантного отношения к окружающим, включая: принятие ценностей гуманистического общения, умение выстраивать взаимодействие с учетом нравственных эталонов других людей, прогнозировать и упреждать конфликтные ситуации в межличностном общении. На данном этапе основное внимание было направлено на систематизацию, углубление и закрепление знаний, полученных в ходе предшествующей работы, выработку профессионально важных умений (толерантного взаимодействия с другими на основе активной нравственной позиции и независимо от их специфических черт и особенностей, доброжелательного, тактичного, вежливого, безоценочного отношения к другим) и навыков (позитивного коммуникативного взаимодействия, оптимального разрешения конфликтных, противоречивых ситуаций).

Деятельностно-практический этап предполагал реализацию следующих педагогических условий – создание в образовательной организации высшего образования толерантного воспитательного пространства при помощи использования методов убеждения, внушения, одобрения, обсуждения; повышение нравственного потенциала будущих социальных педагогов с учетом индивидуальных возможностей обучающихся. Среди выделенных форм и методов работы на данном этапе центральное место отводилось реализации спецкурса «Формирование толерантности социальных педагогов», направленного на формирование у обучающихся социальной компетентности, целостного представления о феномене «толерантность», толерантного сознания и установок толерантного отношения к различным субъектам реальности: клиентам служб социальной защиты, общественности, средствам массовой информации, знаний, умений и навыков распознавания конфликтной ситуации и ее предотвращения (разрешения) ненасильственным путем.

Задачи спецкурса:

– содействовать созданию в образовательной организации высшего образования системы укрепления и трансляции ценностей толерантности и сотрудничества;

– раскрыть сущность и особенности толерантного поведения как социально-психологического феномена;

– определить взаимосвязь между особенностями и качествами личности специалиста социальной сферы и уровнем его толерантности;

– сформировать умения диагностировать и прогнозировать собственное поведение и поведение других в ситуации профессионального взаимодействия;

– развить навыки ненасильственного разрешения конфликтных и противоречивых ситуаций;

– создать в группе обучающихся благоприятную психологическую атмосферу, предупредить проявления неуважения, агрессии, дискриминации.

Трудоемкость спецкурса составляла 72 часа, 36 из которых отведены на аудиторную работу, включающую лекции (10 часов) и практические занятия (26 часов), оставшиеся 36 часов – на самостоятельную работу.

Цель лекций – формирование системы знаний о сущности и природе толерантности, ее видах, связи с другими социально-психологическими феноменами, методах диагностики и развития толерантности.

Проведение лекций способствовало формированию у обучающихся целостного представления о толерантности и ее ценности, навыков социально-психологического видения проблем, с которыми будущие социальные педагоги встретятся в профессиональной деятельности, способности предвидеть социально-психологические и нравственные последствия своей деятельности, созданию условий для интеллектуальной рефлексии взаимодействия в будущей профессиональной деятельности.

Следующий этап реализации модели – *рефлексивный* – был направлен на развитие рефлексивных умений будущих социальных педагогов, самоконтроля в поведении и предполагал реализацию последнего педагогического условия – использование на занятиях активных методов обучения, элементов, имитирующих будущую профессиональную деятельность, интерактивных технологий, способствующих формированию толерантности будущих социальных педагогов.

Применение интерактивных технологий позволяет сформировать знания и умения в процессе обмена информацией, установления контактов, координации действий и сил всех участников, выражения эмпатии, понимания и восприятия другого. Отличительной их особенностью является предоставление обучающимся возможности реализовать стремление к общению, взаимопомощи и сотрудничеству. Интерактивная деятельность способствует созданию и поддержке атмосферы взаимодействия, взаимопонимания и доверия, в условиях чего исключается доминирование одного участника над другим, происходит процесс освобождения от стереотипов и предрассудков в отношениях, формируются навыки и умения сотрудничества, толерантного общения, развиваются соответствующие качества толерантной личности.

Соответственно на данном этапе опытно-экспериментальной работы использовались:

- проектный метод;
- создание портрета толерантного человека;
- акция «Тайный друг»;
- тренинговые упражнения.

Проектный метод использовался нами с целью формирования у обучающихся умения самостоятельно мыслить, находить решение проблем в сфере толерантности, используя при этом знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения. В контексте развития рефлексивных умений и формирования ценности толерантности важным является закрепление навыков и умений в процессе создания продукта – результата выполнения проекта. Таким образом, проектный метод позволяет связать процесс овладения знаниями с реальным их использованием, т.е. усваиваемые в учебном процессе толерантные и профессиональные знания перестают быть безличными и разрозненными.

По окончании работы, направленной на реализацию модели формирования толерантности будущих социальных педагогов экспериментатор попросил обучающихся определить знания, умения и навыки, которые были получены ими в ходе реализации педагогических условий. Среди ответов будущих специалистов социальной сферы были: знание феномена толерантность, понимание основных принципов толерантного поведения, сдержанность, доброжелательность, чуткость, вежливость, желание дарить другим положительные эмоции, принятие другого таким, какой он есть, стремление решать конфликтные и противоречивые ситуации мирным путем, проявлять эмпатию и терпимость, потребность в совершенствовании профессионально важных качеств специалиста социальной сферы.

Выводы. Таким образом, анализируя проведенную работу на всех этапах реализации модели, можно сделать вывод о том, что наибольшей эффективностью обладали практические методы, использовавшиеся в ходе спецкурса «Формирование толерантности социального педагога», активные методы обучения и тренинговые упражнения. Опираясь на результаты работы, наблюдения за поведением и деятельностью обучающихся, можно констатировать эффективность реализованной модели и педагогических условий формирования толерантности будущих социальных педагогов. Следует отметить, что эффективность предложенных в модели форм и методов работы напрямую зависит от желания и стремления самих обучающихся к выполнению всех рекомендаций, саморазвитию и самосовершенствованию.

Литература:

1. Асташова Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. - С. 74-85.
2. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
3. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика, 2002. - №7. – С. 3-12.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Социальная педагогика». – М.: Изд-во Госкомитета РФ по высшему образованию, 2005 – 86 с.

Педагогика

УДК 378.9(1-87)-028.77-025.33

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Хацаюк Наталия Сергеевна
Таврическая академия (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ДИСКРЕТНЫЙ ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье осуществлен ретроспективный анализ становления зарубежных экспериментальных учебных заведений. Уточнено сущность понятия «экспериментальная школа», охарактеризованы ее параметры. Выявлены основные тенденции развития экспериментальных зарубежных учебных заведений с древнейших времен до конца XIX века.

Ключевые слова: экспериментальная школа, авторская школа, зарубежное экспериментальное учебное заведение, параметры, тенденции развития.

Annotation. The article presents a retrospective analysis of the establishment of foreign experimental schools. The essence of the concept "experimental school" is clarified, its parameters are characterized. The main trends in the

development of experimental foreign educational institutions from ancient times to the end of the XIX century are revealed.

Keywords: experimental school, author's school, foreign experimental educational institution, parameters, development trends.

Введение. Образование, являясь динамичной системой, постоянно изменяется, реагируя на вызовы общественного прогресса. Сегодня педагогическая наука, находясь в постоянном поиске эффективного направления развития, характеризуется демократизацией и гуманизацией учебно-воспитательного процесса, который направлен на реализацию творческого потенциала каждого обучающегося. Педагогические коллективы современных образовательных организаций пытаются найти индивидуальные подходы к обучению и воспитанию детей, разработать и внедрить оригинальные проекты. Особого внимания, учитывая их своеобразие и креативность, заслуживает деятельность экспериментальных школ. В связи с этим возникает интерес к вопросу возникновения и функционирования лучших мировых экспериментальных учебных заведений.

Исследование исторических факторов позволило с определенной степенью условности выделить в становлении и развитии зарубежных экспериментальных учебных заведений следующие периоды: от древнейших времен до конца XIX века, начало XX века до начала 30-х годов XX века; с середины 30-х годов до начала 50-х годов XX века; с конца 50-х годов до середины 80-х годов XX века, со второй половины 80-х годов XX века по настоящее время.

В ходе историко-педагогического поиска изучены научные труды об экспериментальных образовательных школах США (Г. А. Джурицкий), развитии зарубежных альтернативных дидактических систем XX века (И. М. Зиннатова), теоретических основах становления инновационной школы (Т. М. Ковалева), становлении и развитии авторской школы (Т. С. Перекрестова), в которых непосредственно описаны общие аспекты становления и развития учебных заведений. Историографический обзор исследуемой проблемы свидетельствует о том, что ведущие ученые характеризовали указанные учебные заведения с позиции альтернативных, авторских, инновационных школ.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи заключается в изучении и ретроспективном анализе становления зарубежных учебно-воспитательных заведений как экспериментальных школ в период от древнейших времен до конца XIX века. Для достижения поставленной цели выбраны следующие задачи: 1) теоретически уточнить сущность понятия «экспериментальная школа»; 2) осуществить системно-исторический анализ становления зарубежных экспериментальных учебно-воспитательных заведений Европы; 3) выявить основные тенденции развития учебных заведений указанного периода.

Изложении основного материала статьи. В процессе исследования выявлено, что в истории отечественной педагогической мысли накоплен большой научный опыт, который раскрывает теоретические основы и различные подходы к организации и моделированию экспериментальных школ. Термин «экспериментальная школа» стал широко применяться в отечественной педагогической практике в конце прошлого века, однако проведенный анализ историко-педагогической литературы свидетельствует о том, что в истории педагогики такие учебные заведения зародились намного раньше.

Уточним сущность понятия «экспериментальная школа». Б. Бим-Бад определяет экспериментальные школы как «учебно-воспитательные учреждения, предназначенные для проверки, выработки или обоснования новых для своего времени педагогических идей, а также практического опыта учителей» [2, с.324]. Такая интерпретация позволяет рассматривать понятие «экспериментальная школа» через призму авторской школы, в случае, если внедряемые в школе педагогические идеи предложены и разработаны для нее конкретным педагогом, автором этой идеи. Поскольку, если оригинальные педагогические идеи или концепции внедряются самим создателем, т.е. автором, то такое экспериментальное учебное заведение является авторским. А. Джурицкий, характеризует экспериментальные школы как постоянно действующий фактор развития школьного образования и к числу таких относит школы, которые реализуют новую педагогическую концепцию. [1]. Г. Селевко уточняет, что в экспериментальных школах внедрялись новые для своего времени оригинальные идеи [3]. В таком толковании термина «экспериментальная школа» также прослеживается тождественность его по отношению к понятию «авторская школа».

Приведенные рассуждения позволяют выделить один из параметров, характеризующих экспериментальную школу – «внедрение оригинальной педагогической идеи (концепции), основанной на личной теории автора и в результате внедрения которой создается новая педагогическая система школы» [4, с. 222]. В данном контексте экспериментальная и авторская школы являются синонимичными по значению понятиями.

Таким образом, считаем, что известные с древнейших времен учебно-воспитательные заведения, в которых были внедрены оригинальные идеи и (или) создана новая педагогическая система, являются экспериментальными школами. Как педагогическое явление экспериментальные школы нашли свое отражение в деятельности таких зарубежных авторов, как Аристотель, И. Б. Базедов, Я. А. Коменский, И. Песталоцци, Платон, Р. Оуэн, В. да Фельтре. Зарубежные экспериментальные школы имеют давнюю историю и требуют тщательного изучения в исторической ретроспективе. Поэтому непрерывным является выявление и анализ деятельности зарубежных экспериментальных школ на разных исторических этапах, в частности с древнейших времен до конца XIX века. Проанализируем основные тенденции возникновения, развития и становления зарубежных таких экспериментальных школ, которые в наибольшей степени соответствуют выделенному параметру.

Становление и развитие экспериментальных школ начинается с IV века до нашей эры и характеризуется рождением первичных педагогических идей и теорий античного мира, проявлением своеобразных авторских систем обучения и воспитания, к которым можно отнести Академию Платона и Ликей Аристотеля. В 387 году до нашей эры в окрестностях Афин, называемых Академией (в честь афинского героя Академа) великий философ древности Платон купил сад и открыл в нем собственную философскую школу – Академию. Главной целью воспитания в Академии было формирование гармонично развитой личности через философский образец жизни и повседневные усилия. Обучение в школе базировалось на диалектическом методе Сократа, идеалах совместной жизни пифагорейцев, а также возможности применения математики к познанию природы. Именно в платоновской Академии происходило реальное зарождение математики как

науки, которая стала занимать первостепенное значение в обучении. Академия Платона впервые явила пример организации учебной деятельности, ориентировалась на порядок знаний и на основы их подчиненности, что впоследствии стало образцом для подражания многих других школ. Платон считал, что настоящая философия может существовать только в условиях повседневного диалога между преподавателями и учениками в стенах школы, поэтому в Академии не позволялось читать тексты или конспекты, а преподавание велось в форме диалога или собеседования.

Итак, Академия Платона – уникальное учебное заведение, реализованная в которой пифагорейская мысль о совместной «правильной» жизни мудрецов, являлась оригинальной педагогической идеей автора Академии.

Особенностью философских школ того времени было то, что основателем заведения был создатель и носитель одной из теорий и в их состав входили довольно замкнутые группы единомышленников, которые являлись сторонниками этой теории. Поэтому всякий, кто не был готов принять существующего порядка, или уходил к другому наставнику, или создавал собственную школу. Так, в 335 году до нашей эры вернувшись в Афины, Аристотель, разойдясь во взглядах со своим учителем Платоном еще при его жизни и благодаря большому вознаграждению, полученному от Филиппа и Александра Македонского, основал философскую школу – Ликей (заведение примыкало к храму Аполлона Ликейского), в которой проповедовал свою теорию, однако используя немало приемов и методов организации и функционирования школы своего наставника. Целью воспитания в Ликее было развитие в человеке высших качеств души – умственной и волевой. Аристотель не подавлял свободу мышления и личный поиск своих учеников и товарищей, поэтому в школе создались предпосылки для организации и проведения научных исследований, которые выходили за рамки существующей философской теории. По сравнению с платоновской Академией, в Ликее прослеживается более выраженная ориентированность на собственные научные исследования, собраны очень ценные ботанические и зоологические коллекции, географические карты всех известных земель. Кроме того, Аристотель выступал очень умелым организатором научных экспериментов. Поэтому Ликей Аристотеля стал прообразом более поздних полноценных учебных заведений.

Таким образом, история возникновения экспериментальных школ начинается с известных философских систем, лучших школ Древней Греции – Академии Платона и Ликей Аристотеля, которые были созданы с целью духовного совершенствования человека, изучения природы, космоса, философского осмысления мира и общества и в дальнейшем повлияли на развитие педагогической мысли.

Переход от средневековой культуры к культуре нового времени, от общества феодального – к буржуазному начинался с XV века, продолжался до начала XVII века и характеризовал новый этап в становлении и развитии экспериментальных школ. В этот период было выдвинуто новое мировоззрение – гуманизм, который превозносил личность в обществе, боролся против ее унижения. Европейское Возрождение началось в Италии в XIV веке, именно поэтому к экспериментальным школам этого периода относим светское заведение нового типа – «Дом радости», созданный итальянским педагогом-гуманистом В. да Фельтре в 1424 г. Название заведения подчеркивало его отличие от средневековых аскетических школ: в прекрасном дворце, расположенном на лоне природы, рядом с детьми, богатых родителей, учились талантливые дети из бедных семей. В школе реализовывалась программа обучения и воспитания итальянских гуманистов, основой которой было раскрытие природных задатков ребенка, содействие их развитию; отсутствовали телесные наказания; воспитание осуществлялось на личном примере воспитателей. Огромное внимание уделялось физическому развитию детей. Классические языки и классическая литература стали основными предметами обучения, также воспитанники занимались математикой, астрономией, осуществляли экскурсии на природу. Автор школы стремился сделать учебные занятия интересными для учеников, использовал в своей школе игровые методики, в преподавании математики – принцип наглядности и решение практических задач. Школа В. да Фельтре стала прообразом для создания гуманистических школ в странах Западной Европы.

Итак, созданная В. да Фельтре новая педагогическая система «Дом радости» построена на принципах гуманизма и демократизма. Основная ее идея – формирование гармонично развитой личности, позволяет считать это учебное заведение экспериментальной школой. Импульс гуманной педагогической мысли нашел свое отражение в экспериментальных школах XX века: в «Школе радости» В. Сухомлинского (с. Павлыш, Кировоградская область, Украина) и школе М. Щетинина (с. Текос Краснодарский край, Россия).

Новый этап в развитии экспериментальных школ связываем с именем великого чешского педагога Я. А. Коменского. Вторая половина XVII века характеризуется экономическими преобразованиями, развитием новых общественных отношений, оформлением педагогики в самостоятельную науку. Педагогическая система Я. А. Коменского имела несколько оригинальных педагогических идей: отношение к ученику как к будущему деятелю, мудрецу, сознательному и ответственному в своих мыслях и поступках и утверждение педагогической деятельности как одной сложной из всех искусств развития человеческого в человеке. Я. А. Коменский выделил существенные элементы воспитания: нравственность, религиозность, научное и физическое воспитание считал с учетом возрастных особенностей ребенка методологической основой процесса организации системы образования (принцип природосообразности) разработал возрастную периодизацию и четкую систему обучения и воспитания; раскрыл суть основных дидактических принципов педагогического процесса, таких как: наглядность, сознательность и активность, последовательность и систематичность, прочность, доступность; теоретически обосновал классно-урочную систему и применил ее на практике; отрицал физическое наказание детей; провозглашал принцип разумной дисциплины, предлагая влиять на учащихся личным примером и умными напутствиями; уделял основное место в организации обучения и воспитания учителю.

Таким образом, педагог-новатор своего времени, один из создателей изменений и строитель своей эпохи, Я. А. Коменский, теоретически обоснованные, оригинальные педагогические идеи внедрял в учебные заведения, которые создавал в Чехии. В частности, в Пшероховской школе пытался облегчить организацию обучения учащихся (1614), в школе г. Фульнек Северной Моравии – реализовал крупные преобразования (1618), в Польше в чешской гимназии в г. Лешно – осуществлял научно-опытную работу, которая в дальнейшем стала основой его педагогической теории (1628). Собственную экспериментальную систему обучения Я. А. Коменский начал внедрять в гимназии г. Шарош-Паток Верхней Венгрии (1650). Процесс обучения по этой системе устранял неразумные зубрежки, равнодушие учителей и учащихся; разъяснял

исследуемые вещи и процессы наглядно и на практике, признавая бескрайний полет творческой мысли; развивал в учениках самостоятельность в мышлении, в языке и практике.

Бесспорно, что школы, которые возглавлял Я. А. Коменский, согласно выделенному критерию, являются экспериментальными, так как именно в них были реализованы дидактические идеи Коменского, вошедшие в золотой фонд педагогической теории.

Серьезные изменения в жизни общества, бурное развитие промышленности во второй половине XVIII века требовали от общества нового уровня образованности. В этот период в Западной Европе появляются экспериментальные школы – филантропины, построенные на педагогических принципах Ж.-Ж. Руссо. Первое такое учебное заведение нового типа было создано в г. Дессау вождем немецкого филантропизма И. Б. Базедовым (осн. 1774). Совершенствование учебно-воспитательного процесса в нем происходило благодаря введению новых предметов в содержание образования (математика, естествознание, география, история, философия, логика), использованию современных учебников и пособий, составленных на основе идей Коменского, совершенствованию трудового воспитания. Первый филантропин, созданный Базедовым, стал прообразом новой национальной немецкой школы для 52 учебно-воспитательных заведений подобного типа, среди них филантропин Х. Г. Зальцмана в Шнепфентале (осн. 1784), который существует до сих пор как школа-интернат. Его характерными особенностями было предоставление равных возможностей воспитанникам, независимо от их социального происхождения, гармоничное сочетание умственного и физического развития ребенка. Внедрение в немецких учебных заведениях оригинальных педагогических идей, таких как, оптимизация содержания образования, разработка и применение передовых методов и приемов обучения и воспитания дает основание считать их экспериментальными школами второй половины XVIII века.

Вторая волна экспериментальных заведений этого периода создается в Швейцарии известным педагогом-демократом И. Г. Песталоцци. Так, своеобразие педагогической идеи «Учреждения для бедных» в Нейгофе (1774-1789 гг.) заключается в сочетании обучения с производительным трудом; приют для сирот в Станции (1798-1799 гг.), средние школы для малолетних детей в Бургдорфе (1800-1804 гг.) и Ивердоне (1805-1825 гг.) – во внедрении теории элементарного образования. Считаем, что идеи шведского педагога-энтузиаста И. Г. Песталоцци, который посвятил себя воспитанию детей трудящихся, были оригинальными и перспективными для второй половины XVIII века и произвели огромное положительное влияние на дальнейшее развитие экспериментальных учебных заведений.

Учебные заведения нового типа в Англии, созданные английским социалистом Р. Оуэном в Нью-Ланарке (1816) также характеризуем как экспериментальные, так как воспитание в детях высоких моральных принципов, в сочетании образования с физической культурой и трудом в этот период представляло педагогический эксперимент.

Выводы. Проведенный анализ зарубежной историко-педагогической литературы свидетельствует о том, что первый период становления и развития экспериментальных школ (с древнейших времен до конца XIX века), зафиксировал в истории педагогики лишь дискретный опыт отдельных экспериментальных учебных заведений. Основным критерием, характеризующим экспериментальную школу, является реализация в учебном заведении новых, оригинальных для своего времени педагогических идей, которые основываются на личной теории создателя этой школы и внедрение которых позволяет в учебном заведении создать новую педагогическую систему. Таким образом, в понимании экспериментальной школы можно рассматривать деятельность философской школы – Академии Платона (осн. 387 гг. до н.э.) в Афинах и прогулочную школу Аристотеля (осн. 335 гг. до н.э.) в Ликее, оригинальные идеи которых стали примером для подражания многих других школ.

Изучение первоисточников показало, что в истории зарубежной педагогики известны такие экспериментальные школы: в Италии «Дом радости» В. да Фельтре (осн. 1424), построенный на принципах гуманизма и демократизма, реализации идеи формирования гармонично развитой личности; в Венгрии Шарош-Патакская гимназия, Я. А. Коменский, в которой апробировал новые методики изучения иностранных языков; в Германии филантропин в г. Дессау (осн. 1774), созданный И. Б. Базедовым, в котором в учебный процесс были введены новые предметы; в Швейцарии «Учреждение для бедных» в Нейгофе (1774-1779 гг.), приют для сирот в Станции (1798-1799 гг.), средние школы интернатного типа в Бургдорфе (1800-1804 гг.) и Ивердоне (1805-1825 гг.) И. Г. Песталоцци, основанные на теории элементарного образования; в Англии школы для детей рабочих в Нью-Ланарке (осн. 1816) Р. Оуэна, в которых традиционное преподавание религии было заменено уроками морали.

Таким образом, первая генерация экспериментальных школ была фрагментарной и зафиксировала в истории педагогики лишь дискретный опыт отдельных экспериментальных учебных заведений, которые не были связаны между собой ни по времени, ни по ведущей педагогической концепции. Однако, именно эти учебные заведения первыми создали предпосылки для организации и проведения научных исследований, продемонстрировали классно-урочную систему учебных занятий, учитывали возрастные особенности ребенка, раскрывали его природные задатки, и способствовали их развитию, отрицали телесное наказание учащихся, применяли прогрессивные методы и формы обучения и воспитания.

Результаты проведенного исследования не исчерпывают всех аспектов данной проблемы. Перспективы исследования видим в изучении динамики развития и становления зарубежных экспериментальных школ XX века.

Литература:

1. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность / А. Н. Джуринский. – М.: Изд-во открытого Российского ун-та, 1992. – 177 с
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Хацаюк Н. С. Сущность понятия «экспериментальная школа» / Н. С. Хацаюк // Инновационная наука. – ООО «Азтерна» (Уфа), 2016. – № 4-2. – С. 219-223.

УДК: 371.13/16

кандидат педагогических наук, доцент Хитрова Анна Викторовна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «СПЕЦИАЛИСТ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ»

Аннотация. В статье проанализированы содержание профессионального стандарта и компетенций, представленных во ФГОС ВО 44.04.03 «Психолого-педагогическое образование»; выявлены трудности и противоречия, возникшие в процессе реализации профстандарта.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, профессиональный стандарт, психолого-педагогическое образование, компетенция, трудовые действия.

Annotation. The article analyzes the content of the professional standard and competences presented in the GEF VO 44.04.03 «Psychological and Pedagogical Education»; the difficulties and contradictions that arose in the process of implementing the professional standard were revealed.

Keywords: Federal state educational standard of higher education, professional standard, psychological and pedagogical education, competence, labor actions.

Введение. Психолого-педагогическое образование – это одно из приоритетных направлений подготовки специалистов социально-педагогической сферы. Сегодня, в реалиях российского общества, профессия социального педагога – важная, нужная и значимая специальность. Именно социальный педагог призван решить проблемы разных категорий обучающихся и их семей, возникающих в социальной и педагогической плоскостях в условиях образовательной организации. Причем, данная профессия сравнительно «молодая», как и сама отрасль педагогики «Социальная педагогика». Долгое время в научных и педагогических кругах продолжались споры о том, чем конкретно должен заниматься социальный педагог в образовательной организации, какие функции выполнять и задачи решать. Все вопросы были сняты с повестки дня, когда Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации принят приказ «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» от 10 января 2017 г. № 10 н.

При этом, внедрение профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» с одной стороны, позволило решить ряд острых проблем, а с другой, породило множество противоречий.

Формулировка цели статьи. Проанализировать проблемные области, возникшие в процессе реализации профессионального стандарта «Специалист в области воспитания».

Изложение основного материала статьи. Категориальная единица «профессиональный стандарт» определена в содержании таких нормативно-правовых актов как: Федеральным законом № 236-ФЗ от 3.12.2012 г., а также Трудовым кодексом РФ. В частности, в текст Трудового кодекса Российской Федерации введена статья 195.1, где профессиональный стандарт раскрывается как «характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определённого вида профессиональной деятельности, в том числе для выполнения определённой трудовой функции», а квалификация работника – как уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника» [4].

В свою очередь, Федеральным законом № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», вступившим в силу 1 сентября 2013 года, образовательный стандарт определяется как «совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки, утверждённых образовательными организациями высшего образования, определёнными настоящим Федеральным законом или указом Президента Российской Федерации» [5].

Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» содержит основные сведения, в основе которых наименование вида профессиональной деятельности – педагогическая деятельность в области воспитания обучающихся, определена цель, представлено описание трудовых функций, входящих в стандарт, дана их характеристика. Каждая обобщённая трудовая функция конкретизирована в нескольких трудовых функциях, которые сводятся к выполняемым трудовым действиям, необходимым умениям и знаниям.

В соответствии с новой редакцией Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 02.05.2015 г. № 122-ФЗ статья 11 части 7 с 1 июля 2016 г. федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования (ФГОС ВО) должны формироваться на основе соответствующих профессиональных стандартов (при наличии) в части требований к профессиональной компетенции выпускников, причём ФГОС ВО должны быть приведены в соответствие с вышеуказанной нормой до 1 июля 2017 г.

Как отмечает В. П. Сморгочкова, в «... настоящее время фиксируется целый ряд проблем как в контексте самих профессиональных стандартов, которые должны отражать запросы рынка труда, так и в контексте взаимосогласованности профессиональных стандартов с ФГОС ВО и основными профессиональными образовательными программами» [3, с. 21].

Во-первых, происходит ограничение деятельности специалиста социально-педагогической сферы только образовательными организациями, к которым относятся: дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные школы, школы-интернаты, коррекционные школы-интернаты для детей-сирот, лицеи, гимназии, колледжи, техникумы, учреждения дополнительного образования, центры психолого-медико-социального сопровождения детей, детские дома. Важно также понимать, что в условиях быстро развивающегося социума, возникает ряд проблем социального плана, где есть определенная группа населения, требующая защиты и поддержки со стороны государства, находящая воплощение в деятельности учреждениях социальной защиты (центры помощи семье и детям, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры психологической помощи, социальные приюты, реабилитационные центры для детей и подростков с ограниченными возможностями, комплексные центры социального обслуживания населения и др.) [3].

Во-вторых, по мнению В. П. Сморгочковой «... во ФГОС ВО заложены понятия компетенций: общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-прикладные компетенции,

которые выступают результатами обучения, тогда как в профессиональном стандарте обозначены трудовые действия, необходимые умения и знания для специалиста в области воспитания, отражающие лишь опосредованно компетенции образовательного стандарта. Как следствие, возникает противоречие между тем, что работодатель ориентируется на требования профессионального стандарта, тогда как преподаватель вуза должен осуществлять подготовку специалиста, ориентируясь на другой нормативный документ – ФГОС ВО» [3, с. 25].

В свою очередь, М. В. Шакурова, анализируя профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» отмечает, что «... междисциплинарный характер социально-педагогической деятельности представляет трудность для стандартизации. Так, в частности, в уточнении специальностей Общероссийского классификатора специальностей по образованию (ОКСО) «Педагог социальный» находится не только в области 050000 «Образование и педагогика» и 040100 «Социальная работа», но и 030300 «Психология». Анализ трудовых действий, необходимых умений и знаний, закреплённых в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания», даёт возможность утверждать, что психологическая компонента минимизирована, в большинстве случаев представлена в косвенном, опосредованном виде» [8, с. 102].

Проведенный анализ профессионального стандарта, позволил выявить неточности содержательного характера, хотя на данный аспект ранее обращали внимание И. А. Руднева, В. П. Сморгцова, М. В. Шакурова. В частности, нами определены повторы содержания трудовой функции, которая в одном случае, раскрывается как умение – «3.1.1. Оказывать обучающимся первую помощь», в ином, как навык – «3.2.1.6. Оказание обучающимся первой помощи» [1].

Следующий факт, на который мы обратили внимание – это соотнесение содержания ФГОС ВО 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» в части реализации компетенций и трудовых действий, что нашло отражение в таблице 1.1.

Таблица 1.1.

№ п/п	Компетенции в соответствии с ФГОС ВО 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»	Содержание профессионального стандарта
1.	«Готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4)» [7].	«... Знать: 3.2.1. Основные положения государственных стратегий и программ развития воспитания детей и молодежи; требования ФГОС ОО к разработке программ воспитания; требования ФГОС ОО к организации воспитательного процесса в образовательной организации; примерное содержание гражданского, нравственного, трудового, экологического, эстетического, физического воспитания; методы и формы организации гражданского, нравственного, трудового, экологического, эстетического, физического воспитания; 3.6.3. Педагогика общего, профессионального, дополнительного образования (по профилю деятельности тьютора); подходы к созданию алгоритмов для построения индивидуальных учебных планов и адаптированных образовательных программ в различных видах образования 3.4.2. Приоритеты воспитания, отраженные в законодательных актах, государственных стратегиях и программах воспитания; 3.4.1. Механизмы педагогической поддержки обучающихся в освоении образовательных программ; 3.3.3. Подходы к разработке информационно-методических материалов, сопровождающих реализацию программ воспитания; источники актуальной информации, методических рекомендаций и разработок, инновационного опыта в области воспитания; 3.3.2. Требования ФГОС ОО к организации внеурочной деятельности обучающихся; примерное содержание внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному, социальному, духовно-нравственному, общеинтеллектуальному, общекультурному направлениям; подходы к разработке локальных актов об организации внеурочной деятельности в образовательной организации;

		<p>теоретические и методические подходы к организации воспитательного процесса во внеурочное время; подходы к проектированию и реализации программ внеурочной деятельности; организационно-педагогические механизмы контроля реализации программ внеурочной деятельности;</p> <p>3.3.1. Приоритеты развития воспитания, отраженные в государственных нормативных правовых документах, программах, стратегиях;</p> <p>3.4.1 Программы воспитания, реализуемые образовательной организацией;</p> <p>Уметь: 3.2.1. Осуществлять проектирование содержания воспитательного процесса на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО); осуществлять руководство одним или несколькими направлениями воспитательной деятельности с учетом требований ФГОС ОО;</p> <p>3.6.3. Создавать алгоритмы для самостоятельного построения обучающимися индивидуальных образовательных программ в различных видах образования; осуществлять подбор методических средств для педагогической поддержки обучающихся в освоении ими индивидуальных учебных планов и адаптированных образовательных программ;</p> <p>3.4.3. Осуществлять отбор актуальных методических материалов для воспитательной деятельности с группой обучающихся;</p> <p>3.4.2. Организовывать деятельность группы и микрогрупп обучающихся в целях гражданско-патриотического, духовно-нравственного, трудового, экологического, эстетического, физического воспитания;</p> <p>3.4.1. Разрабатывать план воспитательной деятельности с группой обучающихся с учетом их особенностей, интересов, потребностей; разрабатывать меры, направленные на поддержку обучающихся в освоении образовательных программ;</p> <p>3.3.2. Обеспечивать взаимосвязь и взаимодополняемость программ воспитания и программ внеурочной деятельности; осуществлять разработку программы внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ОО;</p> <p>3.3.1. Разрабатывать проекты программ воспитания в соответствии с требованиями ФГОС ОО;</p> <p>Владеть: 3.6.3.3. Разработка и подбор методических средств (визуальной поддержки, альтернативной коммуникации) для формирования адаптированной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;</p> <p>3.6.3.2. Разработка и подбор методических средств для формирования открытой, вариативной, избыточной образовательной среды;</p> <p>3.6.3.1. Разработка и подбор методических средств для разработки и реализации обучающимся индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов;</p>
--	--	--

		<p>3.4.1.2. Разработка плана воспитательной деятельности с группой обучающихся;</p> <p>3.3.2.1. Разработка программы внеурочной деятельности по одному из направлений ФГОС ОО: спортивно-оздоровительному, социальному, духовно-нравственному, общеинтеллектуальному, общекультурному;</p> <p>3.3.1.2. Проектирование содержания воспитательного процесса в образовательной организации в соответствии с требованиями ФГОС ОО;</p> <p>3.3.1.6. Анализ результатов реализации программ воспитания ...» [1].</p>
--	--	--

Как видно из таблицы 1.1, для раскрытия содержания компетенции (знать, уметь, владеть), мы оперировали различными трудовыми функциями, что понятно из наличных шифров трудовых действий. В целом, данное представление идет в разрез с тем, с для чего этот профессиональный стандарт разрабатывался.

Выводы. Внедрение профессионального стандарта специалиста социально-педагогической сферы позволило решить ряд проблем, прежде всего, это содержательное наполнение деятельности социального педагога, которое сведено к конкретному перечню функций, во-вторых, определение теоретической области знаний и практической сферы необходимых умений. При этом, важным аспектом реализации профессионального стандарта является его соотнесение с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования психолого-педагогического направления, в котором отражены основные аспекты подготовки будущих социальных педагогов – эта та проблемная область, которая на сегодняшний момент требует серьезного внимания, как со стороны разработчиков профстандартов, так и специалистов, занимающихся вопросами профессиональной подготовки социальных педагогов.

Литература:

1. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 № 45406); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498
2. Руднева, И. А. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (социальный педагог): особенности внедрения / И. А. Руднева // Социальная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 78–82.
3. Сморгачева, Т. В. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (социальный педагог) как основа проектирования образовательных стандартов нового поколения и образовательных программ / Т. В. Сморгачева // Социальная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 20–26.
4. Федеральный закон от 03.12.2012 № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании» // Российская газета. 07.12.2012.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598; 2013, № 19, ст. 2326).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр) <http://минобрнауки.рф/документы/1910>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1457).
8. Шакурова, М. В. Проблемное поле внедрения профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (социальный педагог) / М. В. Шакурова // Социальная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 102–106.

Педагогика

УДК: 378.2

учитель русского языка и литературы Хохлова Ирина Николаевна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа №35» (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ КОМПОЗИЦИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК ФАКТОР ЛИТЕРАТУРНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается изучение сюжетно-композиционной структуры произведения на уроках литературы как переход от эмоционального восприятия текста через образное мышление к системе научных понятий посредством совместной позитивной практики на уроках. Данный подход к изучению текста позволяет преодолевать детский негативизм.

Ключевые слова: сюжетно-композиционный анализ, зона актуального и ближайшего развития, преодоление негативизма, система литературоведческих понятий, совместное творчество.

Annotation. This article discusses the study plot compositional structures of literature work as the transition from an emotional perception text through creative thinking to the system of scientific concept by means of joint positive practices in classes. This approach to the study of text allows to overcome children's negativism.

Keywords: plot compositional structures, zone of actual and proximal development, overcome negativism, system of literary concepts, joint creativity.

Введение. Девятый класс – это для учащихся время перехода от житейских представлений осмысления их опыта к системе научных понятий, на которых строится школьное образование; на ней базируется современное научное знание. К этому возрасту ученики средней школы должны достаточно владеть началами литературоведческой системы понятий и применять их при анализе программных произведений. Старшие классы – это уже переход к применению системного литературоведческого анализа в их более

глубокой учебной и социальной практике. Вместе с тем, – опыт преподавания показывает, – в программном освоении системы литературоведческих понятий от младших классов к старшим переходу к системному мышлению, за редким исключением, не происходит. Учащиеся имеют сведения о терминах, иногда довольно подробные, но собственно в системе научных понятий новое произведение проанализировать не могут. Анализ экзаменационных работ показывает, что выпускники используют научные термины лишь для описания своих житейских представлений.

Одной из причин такой ситуации видим в том, что в учебниках зачастую элементы научной системы даются разрозненно, вне целостного осмысления самой системы литературоведения. Однако более значимым препятствием является сегодняшнее информационное окружение школьников – безусловное превалирование разнообразного эмоционального воздействия над системным осмыслением социальной действительности.

Изложение основного материала статьи. На уроках литературы, следуя известным результатам исследований Ю.М. Лотмана, Д.С. Лихачева, С.С. Аверинцева и других ученых, мы рассматриваем литературное произведение как авторскую модель социальных и личностных отношений. Художник обнаруживает жизненные проблемы, предлагает свое решение. Если его модель, по мнению общества, адекватна жизненным запросам, то опыт художника может быть включен в опыт общества, а значит и востребован для изучения.

Из многих проблем освоения научной системы мы пока выбираем достаточно формальный аспект анализа произведения. Для этого есть достаточно серьезное основание. Изучение сюжетно-композиционной структуры литературного произведения позволяет учащимся целостно видеть текст, знакомиться с авторской позицией. Вместе с тем, не вдаваясь на уроках в особую детализацию научной системы, мы стараемся использовать новейшие разработки, в частности, понятие «концепт». Дело в том, что личностно отстраненное исследование информации в тексте позволяет, в первую очередь, преодолеть то упредительное негативное отношение к произведению, которое так часто возникает на уроках литературы. Такое отношение учащихся, будем откровенны, возникает не на пустом месте. Достаточно эмоционально однообразный материал программного литературного произведения ни в какое сравнение не идет с теми же боевиками или подобной продукцией. При этом логическая и интеллектуальная нагрузка в этих творениях исчезающе мала.

Приходится на уроке проводить определенное конструирование особых эмоционально-образных образований, – нечто вроде хорошего спектакля с интенсивным интерактивным элементом, – включается весь известный учебно-методический ресурс. Ближайшее определение, которое подошло бы к такой практике – это понятие «концепт». Как принято сегодня представлять – это «концепты», которые «не только мыслятся, но и переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, столкновение разных мнений» [5]. Для учителя-практика эта тема должна быть особенно интересна, поскольку переход от эмоционального восприятия через образное мышление к системе научных понятий собственно и составляет одну из педагогических задач.

«Анализ композиции предполагает видеть текст как систему и имеет целью понять логику взаимосвязей ее элементов... последовательный анализ элементов может стать хорошим инструментом интерпретации» [4]. Эта тема разрабатывалась в трудах многих литературоведов (В.Б. Шкловский, М.М. Бахтин, Б. А. Успенский, В. И. Гусев и др.). В методике преподавания литературы в школе этим вопросам посвящены работы В. Я. Стоюнина, М. А. Рыбниковой, В. В. Голубкова, В. Г. Маранцмана и др.

Д.С. Лихачев отмечал, что литературное произведение несет свой особый смысл для каждого поколения. Необходимо тщательно изучать изменение читательского «контекста» – это опыт, приобретаемый учащимися, влияние культурного окружения, в котором происходит их личностное и социальное становление. Учитель как носитель культуры непременно должен учитывать, что «настоящая культура предполагает хорошее знание как положительных, так и отрицательных традиций. Только трезвая ее оценка дает возможность на плечах своих предшественников построить новый опыт» [1]. Контекст бытия личности меняется, нагружает человека все новыми проблемами, но жизнь продолжается. По сути, перед нами на уроках возникает задача найти тот, назовем, инвариант, который обеспечивает смысл достойного бытия ученика в живой ткани истории. Решение проблемы становления личности, осмысленного приобретения жизненно оправданных ориентиров выходит сегодня в нашей стране на уровень социального заказа (ФГОС).

Ученикам девятого класса в начале учебного года мы предложили для изучения три произведения второй половины XX века (Е.И. Носов «Шуба», А.Г. Битов «Бабушкина пиала», В.Н. Крупин «Будем как дети»), которые не входят в школьную программу.

Для изучения динамики осмысления учащимися нового опыта учителю нужно сначала выяснить, насколько ребята освоили систему понятий по программе предыдущих классов, насколько самостоятельно они могут проанализировать новое произведение, в частности, как они «определяют элементы сюжета, композиции, изобразительно-выразительных средств языка, понимание их роли в раскрытии идейно-художественного содержания произведения» [3].

Авторы отбирались по следующему принципу. Культурный и исторический контекст, в котором создавались эти произведения, примерно один и тот же – это вторая половина XX века. Произведения автобиографичны. При заметно схожей проблематике различимо существенное отличие речевых средств и, соответственно, сюжетно-композиционных решений.

Фабула намечена схематично, упрощена. Сюжет развивается в неравномерном темпе – внутренние и внешние события описываются в разных регистрах (повествование о внешних событиях сжато, конспективно, при этом внутренняя жизнь героев показывается, возможно, даже в несколько избыточной детализации). При этом соседствует спрессованное описание внутренних переживаний героев, и оно подается на эмоционально нейтральном фоне равномерно протекающих внешних событий.

Композиция носит открытую форму (предложен лишь фрагмент из жизни героя). Отсюда повышена смысловая значимость детали. Отсутствует портрет как таковой, психологическая характеристика дается через диалог или имитацию внутреннего монолога. Герои не имеют биографии, намечены лишь социальные роли. В сравнении с классикой меняется роль повествователя, он – не просто наблюдатель, фактически находится внутри текста, субъективен. Отмечаем параллелизм внутренней жизни героя и потока внешней жизни. Заметна повышенная философичность, но она не прописывается словами, а находится в самой ассоциативной ткани произведения. Например, у Битова на эстетическом уровне, у Крупина в поучительном тоне, в лексике, характерной литературе XIX века. В рассказе Носова подчеркнута разговорный тон в речах героев о трагических событиях Войны.

Следует отметить специфические черты, по которым отличается творчество этих авторов.

1. Композиция несет разную нагрузку. У Битова заметен крен в сторону эстетики ассоциативных связей, у Крупина на первый план выходят этические проблемы, у Носова этические и эстетические аспекты находятся в равновесии.

2. Герой Битова одинок, пристально всматривается в себя. У Носова герой накрепко вписан в природу, труженик. Герой Крупина, по мнению критиков, «не выделяется из толпы», но он хранитель национального мироощущения, – с чем, как оказалось, не все ученики были согласны.

3. Язык писателей разнообразен. У Битова можно встретить нарочито огрубленные фразы, сниженную лексику. У Носова это «полнозвучное русское слово» [6], по определению А. Солженицына. У Крупина «хлесткое, разговорное, «ернически» сдвинутое слово» [2], близкое к разговорному регистру речи.

Способность самостоятельно анализировать новое произведение, решать обнаруженные в произведении социальные или личностные проблемы, высказывать по этому поводу свое мнение, – эти имеющиеся навыки определяют зону актуального развития ученика.

Для ее определения предлагается система вопросов.

– О чем это произведение? (ответ дает возможность оценить социальную активность учащихся, понимание содержания текста. В зависимости от возраста ответы меняются от реакции типа наивного реализма до зрелых социально-обоснованных суждений).

– Чем привлекло или оттолкнуло? Что нового для себя узнали? (ответы обнаруживают эмоциональный (позитивный – негативный) отклик учащихся на новую, может быть, достаточно трудную информацию, их готовность к диалогу).

– Какие художественные особенности построения текста можете отметить? (Вопрос направлен на выяснение возможности оперировать уже знакомыми литературоведческими понятиями, ранее приобретенными на уроках при работе с программными произведениями. Обнаруживается способность найти и сравнить элементы сюжетно-композиционной структуры в разных произведениях – начало научного освоения системы знаний).

– Какой эпизод, по вашему мнению, главный и почему? (Ответ на вопрос позволяет сравнить эпизоды, которые выделяет ученик, с теми событиями, которые составляют кульминацию, по замыслу автора).

Вопросы позволяют определить степень готовности учащихся к работе в научной системе понятий. Возможность учащихся вести самостоятельную работу в значительной степени зависят от их бытового окружения, от характера социальных и личностных связей – от контекста их развития. Различия в зонах актуального развития учащихся даже в одном классе может быть достаточно велико, что, как известно в педагогической практике, может порождать определенную эмоциональную напряженность в школьной среде.

На основании проведенного анализа учитель может понять задачу, как организовать формирование зоны ближайшего развития учащихся. Частные мнения учеников порой могут иметь достаточно резкие формы. Задача учителя обнаружить перед классом эту проблему и через доброжелательное и уважительное, эмоционально положительное отношение к каждому мнению предложить возможность найти серьезное равновесное решение. По-разному может строиться обобщение частных мнений, например, через диалог в групповых занятиях.

Приобретаемая зона ближайшего развития может контролироваться посредством общей беседы в классе или по письменным работам. Зона ближайшего развития становится зоной актуального развития следующего уровня сложности задач. На этом этапе способность учащихся эмоционально нейтрально анализировать произведение обогащены совместной эмоционально позитивной практикой совместного приобретения обобщающих понятий. Этот, казалось бы, частный опыт, по сути своей обращается в опыт дальнейшего решения серьезных общественно значимых проблем и по окончании учебы – развитие личности не ограничивается стенами школы.

Анализ работ по первичному восприятию учащихся показал, что ученики с интересом воспринимают современные тексты. Для многих ответов характерен наивный реализм. Но некоторые уже после первого прочтения произведения могут выделить в структуре произведения связи, важные и для автора, и для читателя. Такое обобщение свидетельствует о достаточно развитом социальном слухе ученика.

«Меня всегда интересовала жизнь в деревне, потому что я живу в городе» (Никита Б.).

«Слушая рассказ «Бабушкина пиала» я вспоминала своих родителей, свою маму. Как она заботится обо мне с сестрой. Этот рассказ задел меня за живое» (Анастасия Г.).

«Семья – это самое святое, что должно быть у человека. Мысль рассказа «Бабушкина пиала» заключается в том, что родных и близких нельзя заменить. Нужно ценить тех, кто у тебя есть» (Елизавета Б.).

Во всех работах просматривается активная социальная позиция, что означает умение ребят на уровне бытовой практики отделять главное от второстепенного – это начало системного научного подхода.

«В рассказе «Будем как дети» затрагивается актуальная по сей день проблема. Жители нашей страны не знают свою историю. А если мы не будем знать прошлого, то не сможем учиться на ошибках наших дедов, тогда страшные события могут повториться в будущем» (Данил Б.).

Прослеживается эмоциональный отклик и готовность учащихся к доброжелательному диалогу даже в том случае, когда в тексте подается описание для них неприемлемое. Если же и после комментария на уроке у них оставалось непонимание, то высказывали свое желание перечитать текст и разобраться в нем более подробно.

««Будем как дети» сложен для восприятия, слишком много символов. Возможно, если перечитать еще раз, откроется что-то новое» (Анастасия Г.).

Практически все учащиеся правильно пользовались литературоведческими терминами. Обнаружили в текстах олицетворения, метафоры, внутренний монолог, подтексты разного плана, устаревшую лексику.

Примеры из письменных работ учащихся по рассказу Е. Носова «Шуба», Г. Битова «Бабушкина пиала».

«В тексте много олицетворений, сравнений... много мыслей про себя, не говорящихся вслух» (Настя Ш.); «В самом начале нет диалогов, но зато под конец их очень много» (Маша К.); «В тексте много старых, давно не употребляемых слов» (Дарья К.).

«В рассказе «Бабушкина пиала» автор описывает все в деталях. Передает эмоции и ощущения героя. Изложение текста от первого лица помогает читателю вместе с героем прожить и прочувствовать ситуацию. Битов ярко описывает чувства героя: ««мертвые» вещи живого человека, который умер». Также интересна

связь между временами: прошлым и настоящим, выражающаяся в отдельных сочетаниях: «кровавый слой кирпичной пыли», «кровавые вишни» в саду у бабушки». (Анастасия П.).

Анализ работ показывает, что учащиеся знакомы с терминами, правильно определяют их значения, но не умеют пользоваться ими в системе литературоведческой науки. Их интерпретация произведения остается на уровне функционирования «житейских» представлений.

Из анализа работ учащихся можно сделать вывод, что зона актуального развития зависит от их общего культурного развития, от уровня тех задач, которые им приходится решать в повседневности. Так, в частности, тем учащимся, мышление которых сохраняется на уровне житейских понятий, понравился рассказ Е. Носова «Шуба». Учащиеся с более развитым аналитическим мышлением выбирают рассказ В. Крупина «Будет как дети». Некоторые прямо обнаруживают филологический интерес к тексту.

«Рассказ «Будем как дети» произвел на меня самое сильное впечатление. Он самый тяжелый из всех и тем интересен. Каждое слово можно разбирать часами. Хотелось бы перечитать текст и разобраться в нем подробнее» (Красикова М.).

Рассказ А. Битова «Бабушкина пиала» оказался понятнее и ближе большинству учащихся. Для его понимания от них требовалось свой опыт в привычных житейских понятиях сопоставить с опытом героев рассказа, и это оказалось для них вполне по силам.

Выводы. Освоение опыта Истории по необходимости требует перехода к системе научных понятий – «житейских» представлений явно недостаточно. В этом ученики убеждаются на уроке в совместном изучении структуры произведения.

Поиск взаимного понимания между учениками, учителем и автором проходит через обобщение общественного опыта, через обнаружение жизненно оправданных мотивов поведения героев, через поиск тех общественно значимых инвариантов – современных ориентиров, по которым организуется жизнь общества.

Следует отметить, что открытость к диалогу на уроке от учителя требует достаточно серьезной подготовки. Как ни странно может показаться, но этот, возможно, скучный композиционный анализ требует серьезного диалога, который может состояться только при благожелательном отношении друг к другу. Попутно приходится заметить, что «диалог» – это совсем даже не «обмен информацией». Хорошо, если учитель оказывается еще и классным руководителем – диалог строить проще. Однако, опыт показывает, обобщаться не следует – вопросы могут быть такими, что потребуются все личное и гражданское мужество, чтобы остаться в регистре научного общения и при этом не скатиться в привычное для детей общение со взрослым ментором.

А это и есть, безусловно, необходимая ступень к системе научных понятий.

Литература:

1. Браже, Т. Г. Учитель как носитель гуманитарной культуры / Т. Г. Браже // Нижегородское образование. – 2013. - №1. – С. 51.
2. Коробков, Л. Неужели это всерьез? / Л. Коробков // Литературная газета. – 1981. – 4 февр. – С. 5.
3. Коровиной 5-9 классы. Учебное пособие для общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2016. – С. 8.
4. Николаев, А. И. Общее понятие о композиции. Композиция и архитектура. Основы литературоведения: учебное пособие / А. И. Николаев. – Иваново, 2011.
5. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. - С. 31.
6. Солженицын, А. И. Евгений Носов. Из «Литературной коллекции» / Солженицын А. И. // Новый мир. – 2000. - №7.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Храмова Юлия Николаевна

Приволжский филиал Российский государственный университет правосудия (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Хайруллин Рестям Давлетбаевич

Приволжский филиал Российский государственный университет правосудия (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В статье рассматривается роль непрерывного профессионального иноязычного образования при подготовке современного специалиста. Цель статьи обратить внимание на особенности процесса обучения, которые необходимо учитывать в многоуровневых профессиональных учебных заведениях. Авторы обращают внимание на различные требования к личности и деятельности современного специалиста, в том числе, как профессионально значимые в условиях непрерывной профессионально-иноязычной подготовки.

Ключевые слова: профессионально-иноязычное обучение, непрерывное образование, многоуровневый процесс обучения, мотивация, профессиональная деятельность, языковая компетенция.

Annotation. The article covers the role of continuous professional foreign language education in the training of modern specialists. The purpose of the article is to pay attention to the peculiarities of the learning process, which must be taken into account in multilevel vocational schools. The authors pay attention to various requirements to the personality and activity of the modern specialist, including as professionally significant in the conditions of continuous professional and foreign language training.

Keywords: professional foreign language training, continuous education, multilevel process of education, motivation, professional activity, language competence.

Введение. Развивающийся малый бизнес в России начинает занимать одно из ведущих мест в развитии экономики. Малый бизнес является основой для деятельности средних и крупных бизнес структур. Интеграция мелких и крупных предприятий способствуют созданию новых рабочих мест, что, безусловно, ведет к снижению уровня безработицы в России, к удовлетворению потребительских нужд населения.

Прибыльность малого бизнеса могут обеспечить только специалисты высокой квалификации, способные осуществить интеграцию профессий своей деятельности.

Уровень профессионального образования современного специалиста должен соответствовать новым требованиям рыночной экономики, стремлением к карьерному росту выпускников профессиональных образовательных учреждений, одновременно удовлетворять требованиям, определенных Государственным образовательным стандартом [5, с. 132].

На сегодняшний день многоуровневое профессиональное образование, являющееся основой непрерывного образования, возможно только на базе структурированных теоретических знаний и умений, обеспечивающих развитие как профессиональных, так и социальных свойств и качеств личности. Следовательно, реализация концепции непрерывного образования в профессиональных учебных заведениях многоуровневой подготовки может быть основой для разрешения противоречия между требованием общества обучаться в течение всей жизни, быть готовым к выполнению трудовых функций в изменяющемся производстве и существующими замкнутыми, конечными моделями профессиональной подготовки [9, с. 132].

Изложение основного материала статьи. Концепция непрерывного образования, реализуемая в условиях непрерывной профессионально-иноязычной подготовки, направлена на достижение следующих целей:

- систематизация профессионального образования, заключающаяся в непрерывной профессиональной подготовке на базе широких знаний, умений и навыков с последующей общепрофессиональной специализацией и выходом на конкретную профессиональную деятельность;
- повышения профессиональной мобильности специалистов путем получения общепрофессиональных знаний, умений и навыков;
- подготовка специалистов по интегрированным профессиям;
- учет склонностей, способностей и интересов обучающихся;
- социальная защита граждан;
- учет дифференцированных запросов и потребностей производства в специалистах;
- обеспечение равных возможностей в получении разноуровневого профессионального образования.

В связи с этим можно выделить следующие особенности процесса обучения, которые необходимо учитывать при моделировании системы обучения в многоуровневых профессиональных учебных заведениях [3, с. 37]:

- процесс обучения в профессиональных учебных заведениях имеет двойственную природу, суть которой состоит во взаимосвязи общенаучных, общепрофессиональных и специальных знаний, умений и навыков;
- сложная организация межпредметных связей, обусловленная сложностью образовательного процесса;
- многопредметностью в системе теоретического обучения, обусловленная ее сущностью;
- необходимость переноса теоретических знаний на конкретную практическую деятельность как обязательное условие успешного овладения специальностью;
- структурирование предметов может основываться на принципах интеграции и дифференциации, что обусловлено тенденциями интеграции и дифференциации, профессионализации деятельности;
- необходимость соответствия или опережения содержания обучения получаемому уровню профессиональной подготовки;
- выработка на каждом уровне профессиональной подготовки необходимых требований, выполнение которых является обязательным условием перехода на следующий уровень.

Учебно-познавательная деятельность студентов представляет целостную педагогическую систему (подсистему), включающую внешнюю среду: целевой, мотивационный, содержательный, контрольно-оценочный и результативный; компоненты учебно-познавательной деятельности обучаемого, связанные с формированием норм, ценностей, профессиональной культуры и системы знаний, умений и навыков, развитием способностей креативной деятельности, интеграцией профессионально значимых качеств личности квалифицированного специалиста, готовности обучаемого к профессиональной деятельности и социальному самоопределению [4, с. 110].

Развивая структуры и функции компонентов учебно-познавательной деятельности, определены требования, предъявляемые к личности и деятельности современного специалиста и обусловленные особенностями организации самого процесса обучения. К этим требованиям относятся:

- осознание государственной, общественной и личностной значимости;
- владение научными знаниями о закономерностях и принципах профессиональной подготовки в системе непрерывной профессионально-иноязычной подготовки;
- умение на основе системного подхода проектировать интенсивные процессы профессиональной деятельности будущих специалистов;
- знание современных требований к подготовленности специалистов, умение обеспечивать выполнение предъявляемых требований в процессе обучения;
- знание общих тенденций интеграции отраслей, производственных процессов, профессий, специальностей, видов профессиональной деятельности и содержания профессионального образования различного уровня;
- умение организовывать и проводить обучение специальным предметам, обеспечивать гарантии реализации образовательных, развивающих и воспитательных задач;
- умение организовывать и реализовывать процесс с учетом индивидуальных способностей обучаемых, обеспечивая подготовку квалифицированного специалиста с учетом требований Государственного образовательного стандарта, личностного становления и социального самоопределения.
- деятельности, удовлетворения уровня своего желаемого социального статуса.

В учебно-познавательной деятельности обучаемых в условиях непрерывной профессионально-иноязычной подготовки эти требования учтены и рассматриваются как требования к личности специалиста, в том числе, как профессионально значимые интегративные качества. Однако они могут иметь более широкую интерпретацию, определяя направленность личности на личные ценности в материальной и духовной культуре общества.

Требования к профессиональному образованию определяют уровень профессиональной компетентности современного специалиста. Создаваемые специалистами материальные ценности являются результатом творческих способностей, достоянием, ценностью, принадлежащими к профессиональной культуре, являющейся одной из частей общей культуры общества.

Профессиональная компетентность определяет также требования к обучению иностранным языкам, основой которых является формирование специалиста профессиональных структур интегративного типа, высококвалифицированного труда, обладающего всеми необходимыми профессиональными знаниями и языковой компетентностью [2, с. 176].

В учебно-познавательной деятельности раскрыт процессуальный компонент, включающий: дидактическую подготовку учебного материала, планирование самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучаемых, создание условий для умственного развития в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности, создание условий для самовоспитания обучаемых, выполнение контрольно-оценочной и результативной деятельности.

Кроме того, мотивационный компонент учебно-познавательной деятельности рассматривает логику ее мотивации, исходя из потребностей, профессиональных интересов личности, реализуемых в процессе обучения профессионально-образовательным задачам, а становясь специалистом, - материальных ценностей для удовлетворения своих материальных и духовных потребностей и материальных и духовных потребностей социума [10, с. 181]. Поэтому формирование норм и ценностей является одной из главных задач социально-педагогического компонента подготовки специалиста. Абитуриенты поступают в профессиональные учебные заведения, видят также личностный смысл профессии, которая выбрана ими по внутреннему убеждению, и поэтому они стремятся к интенсивному обучению в условиях непрерывного профессионального образования.

Содержательный компонент раскрывает общенаучный, общепрофессиональный, общепрофессиональный, общепроизводственный, частнопрофессиональный и специальный образовательные уровни как образовательный потенциал для подготовки современного специалиста по интегрированным профессиям [1, с. 24]. С одной стороны, содержательный компонент подчеркивает универсальность системы обучения, с другой – гарантирует абитуриентам в профессиональные учебные заведения непрерывность образования, овладение несколькими смежными профессиями как образовательными тенденциями в условиях интеграции экономики, производств, профессий, специализаций, видов профессиональной деятельности, образовательных систем, их интенсивности.

Общеобразовательный интегративный уровень обучения раскрывает состав образовательных областей системы подготовки специалистов профессиональных структур различного вида, существующих в экономической системе России. Общепрофессиональный интегрированный уровень образования объединяет группы специалистов бизнес структур: специалистов юриспруденции, маркетологов, дистрибьютеров, аудиторов на интегративной основе производственными отношениями, различными видами профессиональной деятельности, применяемыми формами коммерческих сделок, соглашений, контрактов.

Общепрофессиональные основы непрерывной профессионально-иноязычной подготовки позволили создать комплекс профессионально-языковых знаний, таких например, как проведение переговоров на иностранном языке, деловая документация, составление бизнес-плана, что вызывает объективную необходимость интегрирования профессиональной, интеллектуальной и языковой компетентности современных специалистов, требующих не только высокого профессионального мастерства, но и знаний, умений и навыков полноценной квалифицированной деятельности, владения основами этики и делового этикета.

Частнопрофессиональный уровень образования устанавливает профессиональные конкретные основы бизнес деятельности по юриспруденции, маркетингу, аудиту, дифференцируя базовую и специальную подготовку. В процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучаемые, усваивают интегрированные уровни содержания образования, овладевая основами теории профессиональной деятельности (законами, закономерностями, принципами, деятельностью коммерческих предприятий), системой знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, нормами межличностного профессионального общения [7, с. 203]. Также специалисты формируют нормы поведения, осваивают ценности профессиональной культуры, развивают способности к бизнес-деятельности, интегративные профессионально-значимые качества личности высококвалифицированного современного специалиста, формируют готовность к профессиональной деятельности и социальному самоопределению.

Формирование норм, ценностей профессиональной культуры, осуществляется в процессе учебно-познавательной деятельности обучаемых, рассматривает присвоение различных норм поведения, конкретизирует виды деятельности, потребности личности в материальных, духовных, социальных ценностях. Известно, что ценности соответствуют содержанию потребностей, интересов, что способствуют их формированию в процессе учебно-познавательной деятельности. В процессе обучения профильным дисциплинам и иностранному языку обучаемые имеют возможность соотносить ценности и цели профессионального образования с представлением о целях будущей профессиональной деятельности, самой жизни, общими ценностями развития социума, государства. Образовательные ценности являются частью общекультурных ценностей. Поэтому взаимосвязь общей профессиональной культуры становится своего рода механизмом интенсификации профессионально-иноязычного обучения современного специалиста [6, с. 215].

Исследование показывает, что достижение максимального эффекта в обучении профильным предметам и иностранному языку становится возможным при переходе от понимания ориентировочных основ деятельности, действий к обобщенным научным знаниям теоретических основ интегрированных образовательных областей социализации и профессиональной деятельности. Усиление интенсификации учебно-познавательной деятельности обучаемых компенсируется осознанием взаимосвязи процессов овладения профессиональным мастерством, промежуточных и конечных результатов учебного труда и уровнем овладения профессиональными ценностями как части общекультурных ценностей.

Осознание обучаемым принадлежности, в первую очередь, к определенной профессии или нескольким смежным профессиям, промежуточных и конечного результатов в учебно-познавательной деятельности, включая результаты каждого вида процесса обучения, каждого уровня образования, каждого занятия создает

у них внутреннюю потребность в высококвалифицированном труде, дающего им обобщенные знания и формирующего профессиональную устойчивость в обучении.

Установленные нормы педагогического поведения обучаемых на занятиях по профильным предметам и иностранному языку в связи с интенсификацией учебно-познавательной деятельности осознаются ими как образец поведения, которому они следуют по внутреннему убеждению.

Обучаемые еще в процессе восприятия новых интегрированных знаний соотносят их с присвоенной ценностью, но не в виде конечного результата в момент его приобретения, а как ценности системы знаний, умений и навыков и тем самым определяют в ходе оценки свою готовность к формированию профессионализма на новом уровне интегрированных знаний, умений и навыков. Характерными для формирования ценностного отношения обучаемых к занятиям по иностранному языку является осознание ими формирования языковой компетентности как одного из важнейших компонентов в приобретении профессиональной компетентности [8, с. 135].

Выводы. На сегодняшний день очевидно, что рыночной экономике России нужны специалисты, имеющие высокий квалификационный уровень и языковую компетентность, что предполагает улучшение качества подготовки, обладающих высокой самостоятельностью, свободой выбора, ответственностью, профессиональной и социальной мобильностью, конкурентоспособностью, языковой компетентностью, высоким профессионализмом, коммуникабельностью и имеющих достаточно хорошие знания юриспруденции, маркетинга, экономики частного предприятия, имеющих достаточную общепрофессиональную и частнопрофессиональную подготовку. Будущие современные специалисты должны принимать самостоятельные и взвешенные решения в своей деятельности, в собственном становлении, участвуя в различных видах профессиональной деятельности.

Литература:

1. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. С.-Петербург: Радом; Институт профтехобразования РАО, 1997. 227 с.
2. Коларькова О.Г., Ипатова И.С., Потенциал иностранного языка как фактор профессионально-личностного развития студентов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 6. – С. 175-181
3. Кузнецова В.А. Теория и практика многоуровневого университетского педагогического образования. – Ярославль, 1995. – 268 с.
4. Ланская И.А. Непрерывное образование в аспекте гармонизации межнациональных отношений // «Актуальные проблемы обучения дисциплинам гуманитарного цикла в высшей школе»: Сборник статей и тезисов X Международной научно-практической конференции, НГСХА, 2017. С. 109-111
5. Лейбович А. Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования. Москва: ИРПО, 1996. 228 с.
6. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Роль иностранного языка в формировании будущего специалиста на современном этапе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. №9-2(75). С. 212-214.
7. Храмова Ю. Н., Хайруллин Р. Д. Организация внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку для студентов-юристов в неязыковом вузе // Современные наукоемкие технологии. – Сб. статей: – Москва, 2016. – Вып. № 5. – Ч. 1. – С. 201-205
8. Храмова Ю. Н., Хайруллин Р. Д. Иноязычная подготовка в системе непрерывного профессионального образования специалистов юриспруденции // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 52. – Ч. 1. – С. 130-136
9. Храмова Ю. Н., Хайруллин Р. Д. Содержание непрерывной профессионально-иноязычной подготовки специалистов юриспруденции // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 1. – С. 325-330
10. Храмова Ю.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка студентами неязыкового вуза // Актуальные проблемы обучения русскому языку, культуре речи и дисциплинам специализации. Тезисы докладов и статьи IX Международной научно-практической конференции. Ниж. гос. сельхоз. академия. 2014. С. 180-183.

УДК: 378

старший преподаватель Худяков Евгений Евгеньевич

Аккредитованное образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский финансово-юридический университет МФЮА» (г. Москва)**МОДЕРНИЗАЦИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЕ
ПОДГОТОВКИ КАДРОВ: БАКАЛАВРИАТ, МАГИСТРАТУРА, АСПИРАНТУРА**

Аннотация. В статье рассмотрен комплекс вопросов, связанных с развитием трехуровневой системы юридического образования, в рамках концепции системы непрерывного образования.

Ключевые слова: юридическое образование, трехуровневая система образования, бакалавриат, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, непрерывное образование, опережающее образование, квалификация.

Annotation. The article describes the complex issues associated with the development three-cycle structure system of legal education, in the framework of the concept of system of continuous education.

Keywords: legal education, career education, bachelor's, master's, training of highly qualified personnel, Federal state educational standard of higher education, continuing education, advancing education, qualification.

Введение. Современные подходы к высшему профессиональному образованию предусматривают необходимость учитывать требования мировой образовательной системы. Вступивший в силу в 2013 году закон «Об образовании в Российской Федерации» определил переход на трехуровневую систему высшего образования, согласно нормам Болонского процесса, участником которого является Россия.

Формулировка цели статьи. Анализ изменений, происходящих в системе высшего образования – это переход, к уровневому высшему образованию с сокращением перечня специальностей (направлений подготовки) на уровне бакалавриата, магистратуры и подготовки кадров высшей квалификации (аспирантура), введение Федеральных Образовательных Государственных Стандартов.

Изложение основного материала статьи. С введением Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и вступлением в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» высшее образование в России стало трёхуровневым: бакалавриат - магистратура - аспирантура (подготовка кадров высшей квалификации), хотя по отдельным направлениям подготовки сохраняется специалитет, дающий право на продолжение обучения в аспирантуре, которая из постдипломного, послевузовского образования становится высшим уровнем профессионального образования. В современных условиях совершенствование системы высшего образования требует повышения качества подготовки обучающихся в вузах, их профессиональных и личностных характеристик. В системе российского образования процесс высшего профессионального образования должен выстраиваться как единый, непрерывный.

Обучение, сегодня, осуществляется в рамках концепции системы непрерывного образования. Современные словари определяют непрерывное образование как процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, образование на протяжении всей жизни. «Оно мыслится как поэтапный и пожизненный процесс, обеспечивающий постоянное пополнение и расширение знаний у людей разного возраста» [3]. Понятие «непрерывное образование» появилось в материалах ЮНЕСКО в 1968 году. В начале 70-х годов обеспечение непрерывного образования было признано основным принципом реформирования систем образования во всем мире.

В различных исследованиях, в том числе и зарубежных, наряду с термином «непрерывное образование» употребляются и такие понятия как «образование взрослых» (adult education), «пожизненное образование» (lifelong education), «продолжающееся образование» (continuing education), «дальнейшее образование» (further education), «перманентное образование» (permanent education), «рекуррентное (возобновляющееся) образование» (recurrent education) и т.д. Зарубежные авторы чаще всего под непрерывным («пожизненным образованием») понимают преднамеренное воздействие на развитие личности человека, особенно на развитие его образованности и квалификации, в течение всей жизни.

В нашей стране всерьез заговорили о непрерывном образовании в 60-е годы XX века и представили его как процесс, подразделяющийся на пять стадий [4, с. 56].

1) Констатационная, позволяющая выделить и обосновать специфические черты и особенности непрерывного образования. На этой стадии было сформулировано определение непрерывного образования как системы, органично сочетающей профессиональное образование с общим образованием, цель - создание условий для успешной адаптации к эффективному профессиональному росту и личностному развитию в постоянно меняющемся обществе, улучшении «качества жизни».

2) Феноменологическая, в ходе которой осуществлен подробный анализ сущности непрерывного образования как феномена становления личности человека в современном пространстве. По результатам соответствующих исследований на первый план была выведена проблема интеграции индивидуальных и социальных аспектов непрерывного образования.

3) Методологическая, где уточняются основные понятия, факторы, пути и условия реализации непрерывного образования, формулируются признаки непрерывного образования, существенные для анализа и проектирования путей развития образовательной практики.

4) Теоретическая экспансия и конкретизация концепции непрерывного образования по основным звеньям, а также определение процесса интеграции и координации всех разноуровневых образовательных центров в рамках единой системы.

5) Практическое приложение, характеризующееся активным внедрением отдельных положений всей концепции в практическую деятельность образовательных институтов и национальных образовательных систем.

Информационная революция XXI века, изменения в образе жизни людей актуализировали идею непрерывного образования, получившую новую интерпретацию: массовый характер обучения, обусловленный старением ранее полученных знаний, недостатками деятельности существующих систем образования; выделение в качестве ведущей функции непрерывного образования компенсаторно-адаптивной;

обоснование перестройки всей системы образования. Потребность в «новообразованиях» нашла свое отражение в качественно новом уровне интеграции социальных «измерений» непрерывного образования: временном, пространственном и личностном. Изменения во временном измерении заключаются в том, что оно вышло «за рамки» изучения роли и значения образования в деятельности работающего человека и стало характеризовать новую тенденцию – учебу человека на протяжении всей его жизни. Особенностью пространственного измерения является размытость границы между различными уровнями образования. В соответствии с целями непрерывного образования и путями его предоставления выделяют три вида непрерывного образования: формальное, неформальное и информальное образование.

Формальное образование — «образование, которое происходит в организованном и иерархически структурированном контексте» [5], завершается выдачей общепризнанного диплома или аттестата [6], имеет определенную продолжительность по времени и основывается на государственной учебной программе, организовано формальными, преимущественно зарегистрированными организациями.

Неформальное образование осуществляется вне рамок традиционной системы образования и связано с любительскими занятиями, со стремлением расширить свой кругозор, приобрести новые знания и умения.

Основываясь на документах Европейского союза и на мнениях многих исследователей, информальное образование можно трактовать как индивидуальную познавательную деятельность, сопровождающую повседневную жизнь и не обязательно носящую целенаправленный характер [1]; «процесс формирования и обогащения установок, освоения новых знаний и умений, протекающий вне рамок системы образования как специфического социального института, то есть в ходе повседневной жизнедеятельности человека — через общение, посещение учреждений культуры, учение на своем опыте и опыте других» [7, с. 68]. Сутью информального образования является процесс самообразования, реализующийся через систему образовательного консультирования и поддержки непрерывного образования, услуги дистанционного самообразования и др. В настоящее время актуальным становится переход к такой форме организации самообразования и непрерывного образования, в которой содержание формального и неформального образования определяется самими субъектами процесса и реализуется в контексте их профессиональной деятельности [8]. Пути предоставления образования - формального, неформального и информального – рассматриваются не как альтернативы, а как взаимодополняющая деятельность в рамках системы непрерывного образования [9].

Если идея «непрерывности» профессионального образования можно рассматривать как идею постоянного когнитивного развития и саморазвития личности, то идея «опережения» профессионального образования связана, во-первых, с осознанным стремлением человека к пока еще не освоенному знанию, к опережению самого себя, с элементами прогнозирования перспектив своего развития и их реализации в контексте труда и жизни, и, во-вторых, со стремлением человека к опережению имеющегося уровня развития производства и общества в целом.

Сегодня для модернизации высшего юридического образования важна универсализация, информатизация, оптимизация методов обучения (интерактивные педагогические технологии, интеграционные и междисциплинарные программы, оптимизация перечней специальностей в соответствии с запросами работодателя и др.).

Опережающее образование должно быть заложено в содержании основных профессиональных образовательных программ бакалавров, магистров и аспирантов.

Построение непрерывного образования, невозможно без преемственности образовательных программ различного уровня и направленности, федеральных государственных образовательных стандартов, т.е. именно тех компонентов, которые определяют и реализуют содержание и технологии образования различных уровней, что является закономерным, так как преемственность обеспечивает взаимосвязи определенных этапов в развитии той или иной образовательной системы при ее переходе к новому качеству.

Сравнительно-педагогический анализ различных систем юридического образования целесообразно проводить по их основным параметрам: сроки обучения и общий объем учебных часов; наименование специализации и получаемой квалификации; номенклатура учебных дисциплин; распределение учебных часов по группам дисциплин и видам занятий, включая самостоятельную работу студентов; продолжительность и характер производственной практики; формы и методы педагогического контроля и аттестации.

Сроки профессиональной подготовки юристов в российских и зарубежных вузах отличаются друг от друга, и в ряде случаев весьма существенно, в зависимости от получаемой квалификации (степени). В Германии и Франции пока не введена степень бакалавра, а в российских вузах она присваивается после четырех лет обучения, что свидетельствует об окончании первой ступени высшего профессионального образования. В США также после четырех лет обучения в университете выпускнику присваивается степень бакалавра гуманитарных или естественных наук, и он может поступить на юридический факультет (Law school), а после трех лет обучения на нем получить степень доктора права (J.D). В России и Германии этой степени соответствует квалификация дипломированного юриста, приобретаемая в российском вузе после пяти лет обучения, а в германском — после шести-семи лет учебы. Во Франции она соответствует степени магистра права, которая присваивается после четырех лет обучения.

Введенная недавно в России степень магистра права, требующая семилетнего обучения, не имеет американского эквивалента, но соответствует германской степени магистра права (L.L.M.), получаемой преимущественно иностранцами после защиты магистерской диссертации, и французскому диплому о высшем или углубленном образовании (D.E.S., D.E.A.), для получения которого требуется только пять лет обучения. Соответственно, российская степень кандидата юридических наук является эквивалентом американской степени магистра права (L.L.M.), германской — доктора права (Dr. jur.) и французской — доктора права (doctograt d'etat). Российской степени доктора юридических наук соответствуют аналогичные степени докторов юридических наук в США (J.S.D.), Германии (Prof., Dr. Habil.), Франции (aggregation).

Поскольку номенклатура учебных дисциплин, их количество и объем часов по отдельным дисциплинам и группам дисциплин устанавливаются каждым зарубежным вузом самостоятельно, то целесообразно сравнивать образовательные программы и учебные планы конкретных зарубежных и российских вузов отдельно, что здесь не представляется возможным. Следует лишь отметить, что все зарубежные вузы, как и российские, включают в учебные планы обязательные (базовые) дисциплины и предметы по выбору.

В германских университетах к обязательным дисциплинам на юридических факультетах относятся следующие: 1) «Гражданское право» («Договорное право», «Вещное право», «Семейное право», «Наследственное право», «Гражданское процессуальное право», «Коммерческое право», «Корпоративное право», «Трудовое право»); 2) «Уголовное право» («Общая часть», «Особенная часть», «Уголовное процессуальное право»); 3) «Публичное право» («Конституционное право», «Европейское право», «Административное право», «Административное процессуальное право», «Строительное право», «Муниципальное право»). Кроме того, базовыми дисциплинами считаются «История права», «Философия права», «Социология права и экономика». В качестве профильных обзорных курсов на базовом этапе профессиональной подготовки юристов изучаются иностранные языки, учение о методах, ключевые квалификации.

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) в рамках базовой части программы должны быть реализованы следующие дисциплины: философия, иностранный язык, иностранный язык в сфере юриспруденции, безопасность жизнедеятельности, история государства и права России, история государства и права зарубежных стран, теория государства и права, конституционное право, административное право, гражданское право, гражданский процесс, арбитражный процесс, трудовое право, уголовное право, уголовный процесс, экологическое право, земельное право, финансовое право, налоговое право, предпринимательское право международное право, международное частное право, криминалистика, право социального обеспечения, физическая культура физическая культура [1].

Федеральные государственные образовательный стандарты трех уровней высшего образования устанавливают требования к кадровому составу, информационной образовательной среде, материально-техническому, финансовому обеспечению, электронно-библиотечной системе, вместе с тем предоставляет значительную свободу разработчикам конкретной образовательной программы в определении ее содержательного наполнения, формы реализации, применяемых технологий, выбора мест и содержания практики, тематики выполняемых научно-исследовательских работ.

ФГОС ВО по направлению подготовки 40.06.01 Юриспруденция (уровень подготовки высшей квалификации) носит рамочный характер, без определения элементов содержания, оставляя свободу образовательным и научным организациям применять модульный или иной формат построения программ [2].

Останавливаясь на вопросе присвоения квалификации по результатам освоения основной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (квалификация – Исследователь. Преподаватель-исследователь). Присвоение квалификации представляет собой атрибут соответствующего признания – академического или профессионального. Профессиональная квалификация – это соответствие обладателя документа предполагаемой работе, обеспеченное полученным обучением и ведущее к появлению совершенно определенных правовых последствий осуществления этой работы. Квалификация (кандидат, доктор) соответствует не профессии, а уровню образования, "обучения". Можно признать удачным отнесение указанных квалификаций к образовательной, а не к научной сфере. Вот, например, как формулируется один из десяти базовых принципов, сформулированных на Зальцбургском семинаре «Докторские программы для европейского общества знаний» (2005): "Рассмотрение кандидатов (то есть аспирантов) как профессионалов: кандидаты на докторскую степень на ранних этапах своей деятельности в качестве исследователей должны рассматриваться как профессионалы – со всеми соответствующими правами, – которые вносят важнейший вклад в создание нового знания»[10].

Реализация основных профессиональных образовательных программ высшего образования - программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре заключается в том, чтобы создать более или менее формальную структуру «докторского» образования, то есть перейти от традиционной «модели ученичества» к более структурированному исследовательскому образованию и обучению внутри дисциплинарных или междисциплинарных программ, или постдипломных школ аспирантуры». Определяющей характеристикой такой образовательной программы является наложение двух взаимодополняющих процессов: обретения профессионального исследовательского опыта и личностного развития аспиранта, направленного на формирование универсальных компетенций.

Выводы. Согласно принципам Болонской системы образование должно быть единым, цельным и в тоже время многообразным в соответствии с потребностями структуры общества и процесса развития общественных отношений.

Таким образом, современные тенденции развития юридического образования включают в себя: специализацию и универсализацию, фундаментализацию содержания юридического образования, его многоуровневость и многоступенчатость, непрерывность.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 декабря 2016 г. № 1511).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Подготовка кадров высшей квалификации. Направление подготовки 40.06.01 Юриспруденция (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 05 декабря 2014 г. № 1538).

3. Аверкин, В.Н. Теоретические основы и практика инновационного административного управления территориальными образовательными системами: дис. ... д-ра пед. наук:13.00.01 / Аверкин Владимир Николаевич. - Великий Новгород, 1999. - 419 с.

4. Сафина, З.Н. Инновационные тенденции в становлении региональной системы образования взрослых: дис. ... д-ра пед. наук:13.00.08/ Сафина Зульфия Нурмухаметовна. - Великий Новгород, 2005

5. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование как фактор социализации. 2000 [Электронный ресурс] / С.Г. Вершловский // Общество «Знание» России. Режим доступа: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreviv_obraz.html.

6. Меморандум непрерывного образования ЕС 2000 г. [Электронный ресурс] // Общество «Знание» России. Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.

7. Онушкин, В.Г., Огарев, Е.И. Образование взрослых: организация, управление, пути развития / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. (Словарь основных терминов). Ин-т образования взрослых РАО. — СПб., 1994.

8. Киселева, А.А. Персональные образовательные сферы в контексте дистанционных образовательных технологий // Открытое образование. - 2010. - №6. - С. 68-78.
9. Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования // Материалы докладов и сообщений участников второй международной конференции (г. Санкт-Петербург, 4-5 июня 2002 г.) / Под науч. ред. Н.А.Лобанова и В.Н.Скворцова. – СПб.: Изд-во Файндер, 2003. – 320 с.
10. Болонский процесс: Бергенский этап / Под. науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – С. 36.

Педагогика

УДК 371.124(=511.113)(1-924.721)"18/19"

студентка Царина Мария Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

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

**доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
и управления учебными заведениями Шушара Татьяна Викторовна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

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

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ЭСТОНСКИХ НАРОДНЫХ ШКОЛАХ КРЫМА (КОНЕЦ XIX - НАЧАЛО XX ВВ.)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания эстонскими педагогами в эстонских народных школах, открытых в Таврической губернии в конце XIX начале XX вв.

Ключевые слова: педагогика, крымские эстонцы, преподавание, инородцы, колонисты.

Annotation. This article examines the characteristic methods and techniques used by Estonian teachers in the educational process, and when they are taught in Estonian folk schools opened in the Tauride province in the late XIX-th and early XX-th centuries.

Keywords: pedagogy, Crimean Estonians, teaching, foreigners, colonists.

Введение. Эстонцы начали переселяться в Крым после окончания Крымской войны в ноябре 1861 года. Для поселения им были предоставлены четыре уезда: Евпаторийский, Симферопольский, Перекопский, Феодосийский. При этом выделили для них более 36.000 десятин земли. С 1861 по 1863 годы в Крым приехали более тысячи эстонцев, а к 1865 году в Крыму уже находилось четыре эстонских деревни [11].

Естественно и то, что крымские эстонцы видели необходимость именно в наличии профессионального образования для своих детей. Уже впервые месяцы пребывания в Крыму они начали совместное строительство школ в различных поселениях. Эстонцы понимали, что их дети, многие из которых, родились уже на крымской земле, не должны забывать свой родной язык. Поэтому строительство эстонских школ в Крыму имело огромное значение для переселенцев. Как отмечают авторы монографии «Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия)», «немцы, чехи и эстонцы (каково бы ни было их экономическое положение) при поселении на новом месте, прежде всего, заботились об открытии молитвенных домов и училищ» [41].

Формулировка цели статьи. На основе историко-педагогического анализа, выявить особенности преподавания эстонских учителей в эстонских школах Крыма в XIX – начале XX века.

Изложение основного материала статьи. Историко-педагогический анализ материалов Государственного архива Республики Крым позволил выявить только пять эстонских училищ. Которые непосредственно подчинялись инспектору народных училищ своего учебного района, границы и наименования которого менялась. Руководство инспекциями осуществляла дирекция училищ Таврической губернии, подчинённая попечителю Одесского учебного округа.

Две эстонские школы находились в Симферопольском уезде. Это основанная в 1878 году Береговская школа (ранее Замрукская), и Учкую-Тарханская, основанная в 1882 году. А также три школы в Перекопском уезде: Джурчинская (основана в 1883 году), Сырт-Каракчоринская и Кончи-Шаввинская (обе основаны в 1887 году). Эти поселения и школы посетил во время своего путешествия в Крым Эдуард Вильде. Он достаточно подробно охарактеризовал материальное состояние школ и характер учебного процесса них [12].

В новое для себя образовательное пространство эстонские учителя явились как представители новых педагогических технологий и педагогической культуры. Они не могли не испытать желания проложить свою борозду на крымском образовательном поле, не испытать стойкого ощущения преимущества привносимых ими педагогических технологий. К началу XX века в Крыму сформировалась целая плеяда учителей, которые выработали в своих народных конфессиональных учебных заведениях и общинах эффективную методическую школу [11].

Прибывшие, преимущественно из Эстляндской и Лифляндской губерний эстонские педагоги, в одночасье включались в строительство начальной народной школы и, непосредственно, участвовали в воспитании детей. Они инициировали создание ученических и учительских библиотек, как Иосип Лемендрик из Перекопского района, потому что: «поселяне желают открыть ученическую и учительскую библиотеки при школьном доме. Средства надеются собрать с увеселительных вечеров и пожертвований» [7, л. 205, 207]. Библиотеки должны быть бесплатными, формироваться книгами по списку, одобренному учёным советом, и периодической печатью. Ответственность за библиотеку И. Лемендрик брал на себя [7, л. 205, 207].

Учителя занимались подбором и закупкой учебников. Даже в 1923 году учитель А. Лукас сумел добиться разрешения советских властей купить для Кончи-Шаввинской школы учебники в Эстонии, о чём оповестили местные эстонские газеты [11].

Работающие в эстонских школах учителя получали на месте некоторую методическую поддержку, например, по религиоведению - на конференциях для кистеров, проводимых лютеранскими пасторами. Уже проводились педагогические временные курсы в разных городах: Перекопе, Симферополе и др. К примеру, достоверно известно, что учителя церковно-приходских школ Мелитопольского и Перекопского уездов с 27 мая по 29 июня 1895 года были призваны на временные педагогические курсы по русскому языку и арифметике. Курсы проходили в Пришибском центральном училище. Также, курсы проходили и в городе Перекоп, в них участвовал Пеенс Отто из Сырт-Каракчоринского церковно-приходского училища [3, л. 131, 145; 5, л. 76].

Так или иначе, учителя эстонских народных училищ оказались в водовороте активного общественно-педагогического движения. Уроки пения были ещё одной характерной особенностью эстонской школы, которую выявляют архивные документы. Пение преподавалось эстонскими учителями как обязательный предмет, а в 1895 году в Сырт - Каракчоринском училище преподавалась даже музыка [2, л. 233]. Три мальчика здесь играли на музыкальных инструментах. А в Береговском училище уроки пения проходили в сопровождении фисгармонии [11].

В графе «Особый вид занятий» ежегодного отчёта эстонские учителя не называли труд, ремёсла, сельскохозяйственную деятельность или гимнастику, но неизменно указывали пение - двухголосое, церковное и светское. Эти уроки посещали все указанные в отчёте учащиеся.

Письменные и устные источники свидетельствуют, что культурно-образовательная деятельность эстонских учителей была очень разнообразна, что они много делали для досуга поселян-эстонцев. Создавали хоры и руководили ими. Руководили духовыми и скрипичными оркестрами. Народные театры под руководством учителя ставили пьесы, учителя руководили библиотеками, организовывали выставки-продажи, чтобы купить музыкальные инструменты, книги. Например, Карл Удаля перед отъездом в Крым, готовясь «к настоящему учительскому званию, подробнее ознакомился с оркестровой и вокальной музыкой» в Таллинне [1, л. 41]. Жизнь Карла Удаля была наполнена разными событиями. Еще 7 июля 1915 года Джурчинский сельский староста М.Ш.Теверт написал прошение Инспектору народных училищ Перновского района, прилагая копию мирского приговора сельского схода и свидетельство об учительском звании К.К. Удаля. Теверт просит, о скором утверждении Удаля на должность временного учителя, так как эстонская община крайне нуждается в человеке исполняющем евангелическо – лютеранские церковные обряды и обязанности учителя.

Известно, что 7 сентября 1915 года Джурчинское эстонское сельское общество окончательно решило избрать его учителем Джурчинского начального училища в качестве заместителя призванного в армию учителя Тоома. Также Инспектор народных училищ Ревельского района сообщил, что с его стороны не встречается препятствий к перемещению Удаля и что Карл Удаля за время своей службы ни в чем предосудительном не был замечен и удовлетворительно исполнял свои обязанности [1, л. 38-40]. Но как мы знаем в то время жизнь была крайне не спокойна и политическая ситуация стране была накалена. Интересен секретный документ, присланный 30 октября 1915 года Эстляндским губернатором Таврическому Губернатору. В письме говорилось, что вследствие запроса Инспектора народных училищ Перекопского района от 16 августа 1915 года Инспектор Перновского района уведомляет, что неблагоприятных в нравственном и политическом отношении сведений об учителе Карле Александре Карлове Удаля, а также о судимости его, в делах нашей канцелярии нет. Из данного письма мы видим, что правительство крайне тщательно подходило к выбору преподавательских кадров, особенно ввиду того, что ситуация в стране была крайне напряженной [1, л. 35].

В архивах представлено несколько прошений Удаля на должность учителя в Джурчинском начальном училище. В прошениях, он рассказывает о себе: «Родился Карл Удаля 3 октября 1883 года. По происхождению эстонец, лютеранского вероисповедания. По сословию крестьянин. Уроженец Эстляндской губернии. Образование получил в Мало-Мариенской четырехклассной приходской школе Эстляндской губернии и в Вейсенштейнском городском училище той же губернии. Имеет звание учителя начальных училищ и свидетельство о благонадежности. Сделался учителем начальной школы в 1903 году. По отбыванию воинской повинности признается негодным к военной службе. С 15 ноября 1913 года по 1 марта 1914 года состоял учителем в Мерьямском волостном училище. Потом состоя учителем Меттанеского училища Везенбергской волости с 15 октября 1914 по 1 июля 1915 года. В деревни Джурчи находится с 4 июля 1915 года» [1, л. 41-42].

Анализ фондов государственного архива Республики Крым по инспекции народных училищ Симферопольского района красноречиво свидетельствуют о динамике создания национальных школ и принятия управленческих решений по ним. Так, самые ранние дела заведены на училища для детей – крымских татар, караимов – в 70-х годах. В 80-е годы появляются документы и по немецким училищам, в 90-е годы – армянским, греческим, еврейским. А документы, фиксирующие официально – деловые взаимоотношения инспекции народных училищ с эстонскими школами, относятся только к 1903-1904 годам. Эти школы подчинились колониальному ведомству и мели статус «училища при церквях иностранных исповеданий» [4, л. 61].

Также в отчетах эстонских учителей мы видим, что большинство детей, которые учились в эстонских училищах, исповедовали лютеранство. Многие дети крымских эстонцев эстонцев учились в немецких церковно – приходских училищах. Это обуславливается тем фактором, что с первых дней включения в структуру образовательной системы Таврической губернии эстонские учителя стали изначально подотчетными лютеранскому пасторату в Нейзаце (сейчас Красногорское) [12].

Особенностью построения учебного процесса в эстонских школах выступало соединение общеобразовательного процесса и религиозного воспитания. Школьное здание зачастую использовалось одновременно и как молитвенный дом. Учитель нередко выполнял обязанности кюстера. Протестантская духовная традиция предполагала всеобщую грамотность, так как каждый верующий был активным участником богослужебного процесса, должен был уметь самостоятельно прочитать Священное писание. Школа формировала цельную личность с религиозным мировоззрением. Авторитет учителя и пастора в эстонских колониях был неизменно высок [11].

Говоря современным языком, эстонский учитель соединял в одном лице учителя, сельского духовника, писаря сельского совета и заведующего сельским клубом. Как учитель начальной школы, он «вёл» у своих учеников все предметы: Закон Божий (по лютеранскому вероисповеданию учащихся или большинства детей)

- на родном языке, русский язык, первые четыре действия арифметики, пение - на родном языке. Если позволяли материальные средства поселян, то преподавались элементарные сведения по географии и истории России.

Как кистер вне урока он выполнял церковные обязанности: проводил по воскресениям богослужения, крестил детей, готовил отроков к конфирмации, отпевал умерших. Только венчание эстонцев возлагалось на пастора. Так, названного выше О. Лаамана, согласно документу [10], крестил в Самруке в 1900 году учитель – кистер Ленебах. Оскар Пуль крещён в Курулу – Кипчаке учителем А. Яксоном [11]. А Иоганна Видакаса, крестил 18 мая 1900 году в Курулу-Кипчаке учитель Людвиг Пууз. Под свидетельством о рождении и крещении Иоганнеса Видакаса свою подпись поставил пастор Нейзацкого прихода Э.Аллас [9, л. 158]. Так что учитель – кистер сопровождал эстонца по жизни с первых дней его рождения, поэтому учитель хорошо знал каждую семью.

Согласно базовым документам для школ, обучающихся детей неправославных вероисповеданий («Положению начальных училищ» 1874 года, «Правилам школ для инородцев» («Правилам инородческих школ»), «Положению» 26 мая 1869 года), учитель «утверждал в народе религиозные и нравственные понятия», «распространял начальные полезные знания».

К примеру, в «Положении начальных народных училищ» 1874 года сказано, что предметами учебного курса для начальных училищ служат:

- 1) закон божий и священная история;
- 3) письмо и чистописание;
- 2) чтение по книгам гражданской и церковной печати;
- 4) четыре арифметических действий;
- 5) церковное пение и музыка;
- 6) изучение ремесел, если есть необходимые ресурсы [6, л. 14].

В положении 1874 года также говорилось и о том, что в народных училищах преподавание совершается на русском языке, но с оговоркой, что такой предмет как Закон Божий следует вести на родном языке иноверцев. В начальных училищах Закон божий должен преподавать приходской священник или особый законоучитель, с обязательным утверждения епархиального начальства, по представлению инспектора народных училищ. В училищах должны пользоваться только теми учебными руководствами, которые были одобрены министерством народного просвещения и духовным ведомством. Касаемо содержания по народным училищам то оно устанавливаются теми ведомствами, земством, городскими и сельскими обществами и частными лицами, за средства которых училища учреждены и содержатся. Местный епархиальный архиерей должен наблюдать за тем как преподают закон божий в училищах. Сообщать о каких либо случаях архиерей обязуется непосредственно министру народного просвещения. Остальные предметы в начальных училищах могут преподавать как духовные, так и светские лица [8, с. 4].

Учителя в крымские эстонские школы преимущественно приглашались из Эстляндии и Лифляндии, это были подданные Российской империи. И особенно важно, что учителя – кистеры, приезжающие из Эстонии, были носителями языка, национальных традиций и связующим с родиной звеном. По канонам лютеранства эстонские учителя доносили Слово Божье до прихожан на их родном эстонском языке. Именно эта традиция национального богослужения была базисным источником формирования культурного сознания и конфессионального единения крымских эстонцев. В реальной школьной практике по воскресным дням учебный класс становился церковным помещением, кафедральный подиум превращался в алтарь, над которым висела икона. А в Береговской школе - это была копия картины Йохана Кёлера (1826-1899), основоположника эстонской национальной школы живописи, «Приидите ко мне все страждущие». О.Лааман свидетельствует, что исполнил её молодой симферопольский художник Кыхелик. Именно религия стала мощным фактором, препятствующим этнической ассимиляции в условиях иноязычного поликультурного окружения [11].

Религиозная направленность эстонской национальной школы обеспечивала высокую мотивацию учения ребёнка, которая одинаково ответственно осознавалась и детьми, и взрослыми. Кроме того, привычка учиться – это, безусловно, ментальная черта эстонского этноса.

Выводы. Таким образом, выявлено, что особенностью построения учебного процесса в эстонских школах было соединение общеобразовательного процесса и религиозного воспитания. Школа формировала цельную личность с религиозным мировоззрением, соединяла в лице учителя две ипостаси - кистера и педагога. Следует отметить и тесную связь учителя с духовной и культурной жизнью всей общины, а также преемственность национальных традиций при воспитании будущего поколения. Все эти принципы перенимались из сложившейся в Эстонии модели народной школы и эффективных педагогических технологий.

Учителя в крымские эстонские школы приглашались из Эстляндии и Лифляндии, это были подданные Российской империи. И особенно важно, что учителя – кистеры, приезжающие из Эстонии, были носителями родного языка, национальных традиций и связующим с родиной звеном.

Итак, приход эстонских учителей в Крым совпал с формированием в Таврической губернии системы начального национального образования, в которую они внесли несомненную значимую лепту. Крымские начальные учебные заведения эстонцев, являясь народно-просветительскими и национально-религиозными учреждениями, вывели интеллектуально-культурный уровень своего народа по грамотности на первые позиции в Таврической губернии. Крымские учителя юных эстонцев подтвердили статус школы как традиционного средства сохранения родного языка и национального самосознания своего народа.

Литература:

1. ГАРК (Государственный архив Республики Крым). Ф. 73. Оп. 1. Д. 7. Л. 31-42, 131-132.
2. ГАРК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 2123. Л. 293-295, 221-233.
3. ГАРК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 2136. Л. 131, 145.
4. ГАРК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 2152. Л. 61.
5. ГАРК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 2162. Л. 76.
6. ГАРК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 2345. Л. 14.
7. ГАРК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 2515. Л. 205, 207.
8. ГАРК. Ф. 212. Оп. 1. Д. 171. Л. 4.
9. ГАРК. Ф. 546. Оп. 1. Д. 201. Л. 158.

10. Аллик, Хельдин. Учителя в эстонских поселениях в 1861-1920 гг. / Х. А. Аллик // Крымский сборник. – Tartu, 2011. – Вып. III. – 485 с.
11. Никифорова, Л. Л. Деятельность эстонских учителей в эстонских общинах Крыма / Л. Л. Никифорова // Журнал Крымские эстонцы. – 2008. – №13. – С. 148-152.
12. Эстонцы Крыма. Очерки истории и культуры / Сост. Е.А. Лагода, Ю. Н. Лаптев, М.Р. Никольская. – Симферополь: «ДИАЙПИ», 2008. – 400с.: илл.

Педагогика

УДК:378.1

магистрант Чаулина Марина Сергеевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Степурко Александр Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Княгинино)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлена модель образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура», направленная на улучшение физического состояния студентов, повышения эффективности их физической подготовленности, а также на формирование готовности самостоятельно поддерживать должный уровень физической подготовленности. Структура модели разработана в модульно-блочном варианте, содержание которой предусматривает теоретико-методическую, профессионально-прикладную подготовку и физическое совершенствование студентов основе избранного вида физкультурно-спортивной деятельности.

Ключевые слова: физическое состояние студентов, модель образовательного процесса, оценка физического состояния, профессионально-прикладная физическая подготовка.

Annotation. The article presents the model of the educational process in the discipline «Physical Culture», aimed at improving the physical condition of students, increasing the effectiveness of their physical preparedness, as well as the formation of readiness to independently maintain the proper level of physical fitness. The structure of the model is developed in a modular-block version, the content of which provides theoretical and methodological, vocational and physical training for students based on a selected type of physical culture and sports activities.

Keywords: the physical condition of students, the model of the educational process, the assessment of the physical condition, the professionally applied physical training.

Введение. Анализ научно-методической литературы по вопросам состояния здоровья студентов вузов позволил выявить тенденцию его ухудшения по сравнению с прошлым десятилетием. Отмечается значительное увеличение общего числа ослабленных юношей и девушек (страдающих нарушением опорно-двигательного аппарата - 12,9%; имеющих нарушения сердечно - сосудистой системы - 6,5% и страдающих другими заболеваниями - 31,5%) [1], [2], [3]. По данным Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации показатели заболеваемости инфекционными заболеваниями в студенческом возрасте неуклонно растут на 5-10% ежегодно, болезни нервной системы увеличились за последние 2 года на 7%. Среди девушек эти показатели на 10% -15% выше по сравнению с юношами [4], [5].

Обучение в вузе предьявляет повышенные требования к здоровью студентов: резко возросшая учебная нагрузка, стремительное изменение привычного ритма жизни и круга общения, часто смена места проживания и качества питания вызывают сильный стресс и оказывают выраженное негативное влияние на физическое и психическое здоровье учащихся [5]. Повышается психоэмоциональная напряженность студентов, истощаются адаптационные резервы нервной, эндокринной и иммунной систем, возрастает вероятность заболеваний [4].

Как показывают результаты научных исследований на всем протяжении обучения в вузе увеличивается количество студентов, имеющих недостаточный уровень физического развития; снижается физическая активность значительной части студентов от курса к курсу, в итоге к окончанию учебного заведения параметры физической подготовленности у большинства студентов оказываются ниже, чем до поступления в вуз [2], [4], [5]. В связи с этим особое значение приобретает вопрос формирования, сохранения и укрепления здоровья студенческой молодежи. А одной из главных задач, стоящих перед вузами, является создание системы обучения, направленной на обеспечение баланса умственной и физической работоспособности [6].

Изложение основного материала статьи. Проблема совершенствования вузовского физического воспитания уже многие годы является предметом пристального внимания специалистов. На это обращает внимание тот факт, что за последнее десятилетие стремительно возрастает количество научно-исследовательских работ, посвященных проблемам физического воспитания в высших учебных заведениях.

Так, в своих исследованиях А.И. Драчук, Н.С. Свищук (2013), А.К. Сучков, В.Л. Аксенов (2015), Л.Н. Забелина (2011), С.Н. Михайлова (2017) предлагают организовать учебные занятия по принципу спортивной специализации, делая акцент на определенной физкультурно-спортивной деятельности – спортивной борьбе, легкой атлетике, аэробике, спортивных играх. На наш взгляд, такой подход дает результат только на группе студентов, заинтересованных в занятии именно этим видом спорта.

С.Н. Ковалева (2017), Е.М. Батенко (2017), И.Ф. Межман (2014), Н.И. Палагина (2014) большое внимание уделяют совершенствованию системы педагогического контроля за физическим состоянием студенческой молодежи. Авторами предлагается перечень наиболее информативных тестов, которые характеризуют физическое и психическое состояние студентов, и устанавливается нормативная база этих показателей. Однако в силу объемности и траты времени сбор данных по физической подготовленности и последующий анализ результатов тестирования представляется трудновыполнимым.

Н.Л. Гусева (2012), Л.Г. Пашенко (2016), Р.Х. Митриченко (2011) рекомендуют сделать акцент на мотивацию студентов к самостоятельным занятиям. Несмотря на теоретическую обоснованность этого метода, в данных работах не учитываются смена приоритетов (выход на первый план вопросов получения профессиональной подготовки, трудоустройства, карьеры, создания семьи и воспитания детей) и отсутствие свободного времени у студентов.

Д.О. Нестеров, А.Ю. Жмыхова (2017), Н.В. Васенков, Э.Ш. Миннибаев (2016), В.Г. Королев (2017) указывают на несоответствие нормативов учебной программы студентов вузов нормативам нового Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне (ГТО)». К тому же, С.Н. Михайлова (2017) отмечает, что в настоящее время одинаковые оценочные нормативы установлены для всех студентов, а это приводит к тому, что слабо физически подготовленные студенты даже при посещении всех занятий не могут выполнить контрольные нормативы и получить хорошую оценку.

Т.Ю. Карась (2006), А.С. Третьяков (2008) и другие ученые рекомендуют использовать для повышения мотивации к занятиям физической культурой в основном у женского контингента, упражнения в водной среде. Также для совершенствования процесса физического воспитания, повышения уровня физической подготовки мужского контингента рекомендуют использовать элементы атлетизма, гиревого спорта, бокса и атлетической гимнастики. Для повышения уровня здоровья занимающихся и повышения адаптационных возможностей организма Е. Г. Прыткова, В. Б. Мандриков (2012) рекомендуют использовать природно-климатические факторы.

В этой связи, на наш взгляд, актуальность совершенствования системы обучения в вузах является приоритетным направлением исследований. Данное направление актуально и в связи с принятием нового федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения, где обучение предполагается вести по блочно-модульной схеме. Разделение модуля по физической культуре на базовую часть и элективные дисциплины позволяет расширить физкультурно-спортивную направленность по сравнению с традиционной системой обучения, которая ограничивала способности и интересы обучающихся в физкультурно-спортивной деятельности, сводя все к одной традиционной и стандартной программе [8].

Одним из вариантов решения оптимизации физического воспитания в контексте ФГОС в вузе может стать разработка модели по физической культуре, ориентированной на формирование, развитие и саморазвитие у выпускников вузов компетенций, принципиально важных для сохранения и укрепления их здоровья и для совершенствования их физического состояния в различных ситуациях жизнедеятельности и основанной на мотивах, целях и индивидуальных возможностях обучающихся.

Предлагаемая нами модель образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура» направлена на улучшение физического состояния студентов, повышения эффективности их физической подготовленности, а также на формирование *готовности самостоятельно поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности* (УК-7, ФГОС 3 ++).

Недостаточный уровень знаний из области физической культуры у студентов всегда назывался одним из значимых факторов, препятствующих возникновению потребности в занятиях физической культурой, слабой интеграции физического воспитания в процесс формирования личности [5]. Студенты вуза должны обладать системой специальных знаний об организме, методических принципах физического воспитания, основах и этапах обучения движениям, развития физических качеств. [9]. В этой связи, особое внимание в модели уделяется содержанию теоретико-методической подготовки в рамках базового модуля «Физическая культура».

В теоретическом блоке студенты должны получить знания о функциональных системах и возможностях организма, воздействии природных, социально-экономических факторов и систем физических упражнений на организм человека, особенностях физического развития людей различных возрастных групп.

Важное значение приобретают теоретико-методические занятия, целью которых является формирование у студентов навыков оценки своего физического состояния с помощью простейших тестов - антропометрических индексов и функциональных проб, не требующих специального оборудования и предварительной подготовки. Полученные таким образом знания об уровне своего физического развития и о функциональном состоянии своего организма, дадут возможность каждому студенту выявить отклонения значений различных показателей от нормативных и объективно обосновать необходимость их коррекции, что будет способствовать увеличению мотивации обучающихся к физическому совершенствованию.

В результате прохождения базового модуля «Физическая культура» каждому студенту предлагается составить индивидуальный дневник здоровья, в котором на основе методов антропометрических индексов, функциональных проб и двигательных тестов будут представлены показатели физического развития, функционального состояния и уровня физической подготовленности обучающегося. На основании этих данных студент сможет выбрать вид физкультурно-спортивной деятельности в рамках модуля «Элективные дисциплины по физической культуре», наиболее адекватно отвечающий его целям и потребностям.

Модуль «Элективные дисциплины по физической культуре» направлен на укрепление здоровья студентов, повышение уровня физической подготовленности в избранном виде спортивной деятельности и овладение средствами и методами противодействия неблагоприятным факторам и условиям труда, снижения утомления в процессе профессиональной деятельности.

Модуль включает в себя следующие блоки: теоретическая подготовка, профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП), физкультурно-спортивная деятельность (по выбору).

В блок «Теоретическая подготовка» включены знания о медико-биологических процессах, происходящих в организме во время физических нагрузок, о расширении функциональных возможностей физиологических систем и повышении сопротивляемости защитных сил организма.

Формирование прикладных знаний у студентов осуществляется в блоке ППФП. Как показал анализ литературных источников [10] профессиональная направленность физического воспитания в вузах должна определяться более конкретными требованиями, предъявляемыми их будущей специальностью: достижение высокопроизводительного труда в избранной профессии; предупреждение профессиональных заболеваний и травматизма в целях обеспечения профессионального долголетия; использование физических упражнений в рабочем и свободное время в рекреативных и реабилитационных целях.

В содержание ППФП студентов направления «Педагогическое образование» целесообразно включать упражнения, направленные на развитие общей, статической и силовой выносливости; координации;

зрительно - моторной реакции; силы мышц спины, брюшного пресса, верхнего плечевого пояса и ног; упражнение на снятие «острого утомления» с мышц шеи, спины, кистей рук, способствующие притоку крови к головному мозгу [11], [12]. Помимо повышения показателей общей физической подготовки, следует развивать социально и профессионально значимые качества: организаторские и коммуникационные способности, инициативность, эмоциональную устойчивость, оперативное и логическое мышление, внимание, педагогический артистизм, способность к импровизации, выдержку и самообладание [13].

Содержание блока физкультурно-спортивной деятельности направлено на физическое совершенствование студентов, овладение методами и средствами избранного вида физкультурно-спортивной деятельности, развитие функциональных и двигательных способностей обучающихся, приобретение личного опыта направленного использования средств физической культуры и спорта. Физическая подготовка студентов может осуществляться по видам спортивной специализации или физкультурно-оздоровительной деятельности, таких как легкая атлетика, спортивные игры (футбол, волейбол, баскетбол, настольный теннис), плавание, аэробика, спортивная гимнастика, атлетическая гимнастика, боевые искусства (бокс, самбо, каратэ, рукопашный бой).

Выводы. Таким образом, анализ научной и методической литературы позволил выявить, что в настоящее время существует достаточно исследований, посвященных повышению физической подготовленности студентов вузов. Однако авторы рассматривают этот процесс дискретно - делают акцент только на одном из направлений повышения физической подготовленности обучающихся (увеличение мотивации учащихся к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом, развитие физических качеств посредством спортивной специализации, профессионально-прикладная направленность физического воспитания и др.). Очевидно, что для формирования должного уровня физической подготовленности студентов и готовности самостоятельно поддерживать этот уровень для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности требуется рассмотреть все аспекты этого процесса.

Одним из концептуальных решений данного вопроса может стать предлагаемая нами модель образовательного процесса в вузе по дисциплине «Физическая культура», направленная на повышение физической подготовленности студентов в зависимости от их интересов, целей, физического состояния и специфики будущей профессиональной деятельности. Для ее реализации и достижения образовательных результатов учебной деятельности в содержание модели включены блоки, направленные на овладение навыками самодиагностики физического развития и функционального состояния организма на основе методов антропометрических индексов, функциональных проб и двигательных тестов, и на этой основе, совершенствование двигательной подготовленности в избранном виде физкультурно-спортивной деятельности.

Литература:

1. Ковалева С. Н. Психолого-педагогическая система мониторинга состояния здоровья студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2017. - Т. 12. - С. 92-96. - URL: <http://e-koncept.ru/2017/770229.htm> (дата обращения: 19.01.2018)
2. Лопатина А. Б. Состояние здоровья студентов / А. Б. Лопатина // Международный научно-исследовательский журнал. - 2017. - № 01 (55) Часть 3. - С. 41-42. - URL: <https://research-journal.org/pedagogy/sostoyanie-zdorovya-studentov/> (дата обращения: 19.01.2018)
3. Старикова Т.К., Пархоменко С.Н. Связь здоровья и успеваемости у студентов // Материалы VIII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://www.scienceforum.ru/2017/2468/26757> (дата обращения: 19.01.2018).
4. Меерманова И.Б., Койгельдинова Ш.С., Ибраев С.А. Состояние здоровья студентов, обучающихся в высших учебных заведениях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2017. - № 2 (часть 2) - С. 193-197.
5. Осетрина Д. А., Семёнова В. В. Причины ухудшения состояния здоровья студентов // Молодой ученый. - 2017. - №13. - С. 649-651. - URL <https://moluch.ru/archive/147/41309/> (дата обращения: 19.01.2018).
6. Быстрицкая Е.В., Стафеева А.В. Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: проблемы и решения // Вестник мининского университета. №4(2). 2015. С.26-28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25286581> (дата обращения: 2.02.2018)
7. Дмитриев С.Д., Быстрицкая Е.В., Стафеева А.В., Воронин Д.И., Бурханова И.Ю. Антропные технологии диагностики компетенций и трудовых действий педагога по физической культуре // Теория и практика физической культуры. №11.2016. С. 3-5.
8. Стафеева А.В. Конструирование формы оценки результатов выполнения обучающимися учебно-исследовательской работы в вузе // Вестник Мининского университета. №4 (17). 2016. С. 8-11.
9. Булавкина Т.А., Полехин В.Г., Жирнова Н.Ю., Рыбкина А.И. Самооценка студентами здоровья и их физическая подготовленность // Современные проблемы высшего профессионального образования. Материалы научно-методической конференции. 2014. С. 205-207.
10. Крюкова Г.В., Зиновьева Л.В., Парфисенко Н.А. Особенности занятий профессионально-прикладной физической подготовкой студентов гуманитарного вуза // В сборнике: Современная система образования: опыт прошлого - взгляд в будущее. 2017. С. 120-126.
11. Багаутдинова Н.В. Профессионально - прикладная физическая культура студентов педагогического вуза – основа развития профессионально - важных качеств будущего учителя // В сборнике: НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОГРЕССА. Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2017. С. 132-134.
12. Гусев А.В. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей // В сборнике: Воспитание и обучение: теория, методика и практика Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. 2017. С. 14-17
13. Ivanova S.S. Physical Culture Teacher Professional Activity Problems in Polyethnic Educational Organization / Svetlana S. Ivanova, Elena V. Bystritskaya, Irina Y. Burkhanova, Anastasiya V. Stafeeva, Yuriy S. Zhemchug // Eurasian J Anal Chem 2017;12 (Interdisciplinary Perspective on Sciences 7b):1615–1620

УДК: 378.147

аспирант Чертопятова Анна Сергеевна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград);

кандидат педагогических наук, доцент Ракова Оксана Анатольевна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИН ВАРИАТИВНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО МОДУЛЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. В работе выполнен анализ теоретических подходов при раскрытии понятия «научно-методическое обеспечение» в образовательной деятельности. Рассмотрены аспекты научно-методического обеспечения дисциплин вариативного экономического модуля как средства формирования компетенций у обучающихся инженерной специальности.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, вариативный экономический модуль, компетенции, модульно-компетентный подход, экономические дисциплины, обучающиеся инженерной специальности.

Annotation. In article analyzes the theoretical approaches in the disclosure of the concept of «scientific and methodological support» in educational activities. The structural components of the variative economic module as a means of formation of competencies in students of engineering specialty on the basis of the implementation of the modular-compent approach are considered.

Keywords: scientific and methodological support, variable economic module, competence, modular competence approach, economic disciplines, students of engineering specialty.

Введение. Современный этап развития образования направлен на модернизацию федеральных государственных образовательных стандартов в соответствии с профессиональными стандартами и другими нормативными документами для обеспечения качественной реализации образовательного процесса подготовки специалистов в высших учебных заведениях, что обуславливает актуальность разработки и введения в образовательную программу вариативных модулей.

С целью организации качественной экономико-управленческой подготовки обучающихся инженерной специальности 14.05.01 «Ядерные реакторы и материалы» разработана структура вариативного экономического модуля, в который включены дисциплины, направленные не только на развитие экономического мышления, но и на формирование определенных профессиональных компетенций, необходимых в экономической и управленческой деятельности. Необходимым условием повышения качества образовательного процесса при реализации модульно-компетентной технологии обучения является проектирование научно-методического обеспечения образовательного процесса на научной основе как системного целого для обучающихся и преподавателей.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в анализе теоретических подходов при раскрытии понятия «научно-методическое обеспечение» и в обосновании необходимости разработки научно-методического обеспечения дисциплин вариативного экономического модуля как средства формирования компетенций у обучающихся инженерной специальности.

Изложение основного материала статьи. В педагогической теории и практике обучения вопрос научно-методического обеспечения чаще всего рассматривается как процесс и результат разработки организационно-педагогических и методических материалов, характеризующих его структуру и содержание с целью применения в конкретной педагогической деятельности. В связи с этим, при проведении исследования по выявлению требований к структуре и содержанию научно-методического обеспечения, возникла необходимость уточнения данного понятия. Следует отметить, что авторами приводятся различные трактовки к определению понятия научно-методического обеспечения, которые представляют интерес с методической точки зрения. Необходимо согласиться с мнением Н.Г. Хабаровой, что научно-методическому обеспечению принадлежит функция научного обоснования учебных и методических материалов. С позиции научного подхода Н.Г. Хабарова определяет научно-методическое обеспечение как обеспечение системы образования методологическими, дидактическими и методическими разработками, отвечающими современным требованиям педагогической науки и практики [8]. Исследователь А.И. Макшеева полагает, что научно-методическое обеспечение – это система методологических принципов, многомерных дидактических средств, способов, позволяющих целенаправленно, последовательно добиваться качественного результата. Предлагаемая автором модель научно-методического обеспечения позволяет осуществлять обучение студентов на концептуальном, нормативном, методическом, процессуальном уровнях [6].

В диссертационной работе В.И. Ковалева [4], рассматривая научно-методическое обеспечение подготовки специалистов в области сервиса, определяет сущность научно-методического обеспечения системы подготовки специалистов как процесс, функцию и результат деятельности управленческих структур различного уровня в области образования по оказанию методической поддержки в функционировании и развитии учебно-воспитательного процесса. С позиции О.А. Степановой и Т.Н. Шамаевой, под научно-методическим обеспечением дисциплины понимается совокупность нормативно-методических документов, организационно-методических документов и дидактических материалов, обеспечивающих реализацию цели дисциплины в учебном процессе и ее взаимодействие с другими дисциплинами и компонентами образовательной программы [7]. При этом, авторы обозначают следующие требования к научно-методическому обеспечению: соответствие современным требованиям развития дисциплины, логическое изложение учебного материала и использование современных методов обучения.

Изучение и анализ материалов позволяет отметить, что в педагогической теории и практике обучения имеется опыт в решении научно-методических задач создания и применения комплексного научно-методического обеспечения процесса обучения [1, 5, 3]. Представляют интерес результаты диссертационной работы Н.С. Власовой, раскрывающие комплекс педагогических условий внедрения модели научно-методического обеспечения подготовки студентов вузов в области web-дизайна. Н.С. Власова определяет

научно-методическое обеспечение как обеспечение, включающее структуру и содержание дисциплины, а также планирование и создание комплекса учебно-методической документации, дидактических методов и средств обучения, которые необходимы для качественного обучения студентов в рамках содержания образовательной программы, определяемого образовательными стандартами и современными педагогическими достижениями в данной области [3].

С позиции важности и актуальности проблемы в теории и методике профессионального образования В.И. Корсунь рассматривается создание комплекса научно-методического обеспечения по дисциплине, которое включает разработку ее структуры и содержания, планирование и создание комплекса учебно-методической документации, дидактических средств и методов обучения, необходимых для качественного обучения студентов в рамках содержания, определяемого государственными стандартами, соответствующей образовательной программой, а также современными достижениями науки и техники [5]. Также с точки зрения Б.Б. Айсмонтаса, большое значение при подготовке специалистов имеет комплексное научно-методическое обеспечение учебного процесса, под которым подразумевается планирование, разработка и создание оптимальной системы (комплекса) учебно-методической документации и учебно-методических средств обучения, что обуславливает качественное профессиональное образование в рамках времени и содержания, определенных учебными планами и программой дисциплины [1]. Автор считает, что научно-методическое обеспечение в современном образовательном процессе является одним из важнейших путей повышения качества образования в высшей школе.

Анализ и систематизация различных подходов к определению понятия «научно-методическое обеспечение» позволили обосновать собственную позицию к определению данного понятия. Научно-методическое обеспечение дисциплины – это научно-методический комплекс, предназначенный для решения определенных дидактических задач образовательного процесса, отражающий содержание процесса обучения по дисциплине с применением научного подхода и ориентированный на достижение обучающимися требуемого уровня знаний, определяемого образовательными стандартами.

В результате проведенных исследований установлено, что основным направлением обоснования научного подхода к проектированию методического обеспечения процесса обучения следует обозначить разработку и реализацию технологии организации учебно-воспитательного процесса по дисциплинам вариативного экономического модуля на основе инновационной педагогической технологии. В связи с этим для обеспечения качественной реализации содержания образовательного процесса обучающихся актуально применение педагогической технологии на основе модульно-компетентного подхода.

Основной целью модульно-компетентного подхода является обеспечение подготовки компетентных специалистов, способных адаптироваться к требованиям динамично меняющегося рынка труда на основе их умения и готовности осуществлять самообразовательную деятельность. Модульно-компетентный подход предполагает усвоение и овладение отдельных друг от друга знаний, умений и навыков в комплексе, что обуславливает проектирование научно-методического обеспечения дисциплин вариативного экономического модуля как организационно-педагогической системы, имеющей структуру и содержание, направленные на формирование будущими специалистами междисциплинарных знаний и умений. Поскольку содержание научно-методического обеспечения экономической дисциплины должно соответствовать требованиям к содержанию образовательной программы для обучающихся инженерной специальности 14.05.01 «Ядерные реакторы и материалы», обозначенных в образовательном стандарте, предлагается модель организации эффективного образовательного процесса в рамках вариативного экономического модуля на основе модульно-компетентного подхода (рисунок).

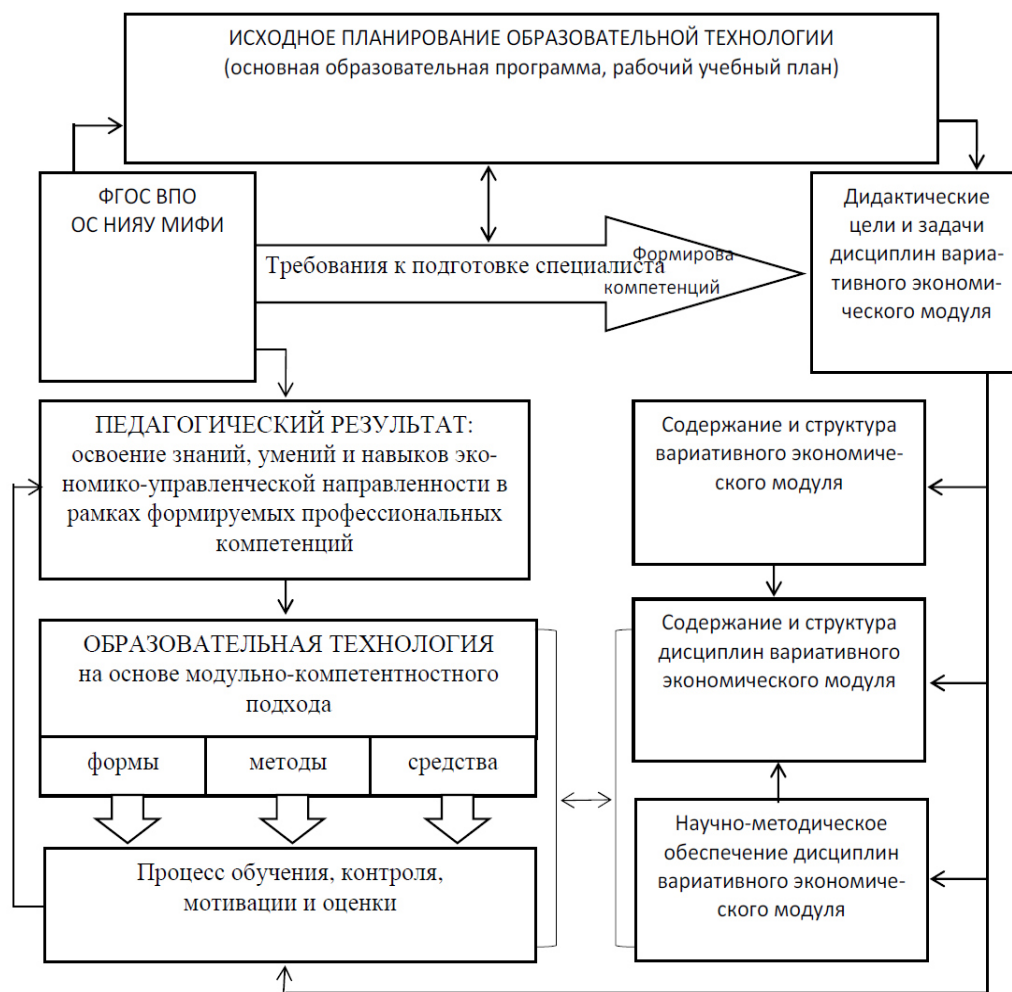


Рисунок. Организация эффективного образовательного процесса в рамках вариативного экономического модуля на основе модульно-компетентного подхода

Составляющей данной модели является научно-методическое обеспечение экономических дисциплин, позволяющее согласно требованиям ФГОС ВО и образовательным стандартам НИЯУ МИФИ организовать эффективное функционирование организационно-образовательной среды. Для процесса проектирования научно-методического обеспечения дисциплин вариативного экономического модуля, как средства формирования компетенций, важное значение имеет соблюдение в совокупности педагогических условий: формирование научно-методического обеспечения дисциплин модуля в соответствии с целями образовательной программы и заявленными компетенциями в образовательном стандарте НИЯУ МИФИ и обеспечение целесообразного сочетания различных форм и методов организации процесса обучения. В связи с этим, в исследовании обозначена задача разработки модели образовательной технологии на основе модульно-компетентного подхода для организации процесса обучения по экономическим дисциплинам в рамках вариативного модуля.

На основе совокупности научно-методологических подходов выявлены компоненты научно-методического обеспечения. Исходя из дидактических целей и задач дисциплины, научно-методическое обеспечение для каждой дисциплины вариативного экономического модуля следует рассматривать как педагогический процесс и как педагогический результат. С точки зрения педагогического процесса, это разработка оптимального учебно-методического комплекса дисциплины, необходимого для эффективной организации образовательного процесса, определяемого образовательной программой подготовки специалиста. В свою очередь научно-методическое обеспечение как педагогический результат определяется как совокупность научно-методических и учебно-методических материалов, включающая рабочую программу дисциплины, учебную литературу, методики и методические материалы, формы, методы и средства обучения, методические материалы и средства контроля и оценки знаний, умений и навыков в рамках формируемых компетенций.

Учебно-методический комплекс дисциплины разрабатывается в соответствии с формируемыми компетенциями, которые обозначены в рабочем учебном плане специальности. Содержание учебно-методического обеспечения теоретической и практической подготовки, а также самостоятельной работы отражает систему будущей профессиональной деятельности инженера атомной отрасли и обеспечивает стимулирование этой деятельности посредством ее мотивации на преобразование учебной информации в практические знания, необходимые для формирования профессиональных компетенций.

Научным подходом при построении образовательного процесса дисциплины на модульной основе с применением компетентного подхода является декомпозиция знаний, умений и навыков каждой компетенции на совокупность дидактических элементов компетенции, которые затем формируются в рамках

различных дидактических единиц дисциплины. Следовательно, учебный материал в пределах каждого учебного модуля дисциплины рассматривается не только как единое целое, направленное на решение обозначенной дидактической цели, но и как имеющий определенную структуру, состоящую из свободных элементов в виде дидактических единиц дисциплины, направленных на формирование необходимых дидактических единиц компетенций.

В результате исследования выявлено, что для реализации модульно-компетентного подхода при преподавании дисциплины эффективными средствами активизации познавательной деятельности являются метод проектов и компетентностно-ориентированные задания. В рамках дисциплины проектный метод предполагает овладение технологией презентации различных творческих работ в виде рефератов, докладов, выполненных на профессионально-ориентированные темы и направленные на решение некоторых проблемных вопросов. Педагогическая практика показывает, что метод проектов имеет элементы исследовательской работы, основанной на научных методах анализа, сравнения и обобщения, которые необходимы для формирования дидактических элементов компетенций. В свою очередь, компетентностно-ориентированные задания позволяют организовать учебно-познавательную и исследовательскую деятельность обучающегося в рамках дисциплины в сочетании с внеаудиторной работой.

Научно-методическое обеспечение дисциплины предусматривает обязательную разработку методических указаний и рекомендаций для организации и проведения самостоятельной работы для обучающихся при изучении экономических дисциплин в рамках модульной технологии. Необходимо отметить, что методика организации самостоятельной работы обучающихся зависит от структуры, характера и особенностей изучаемой дисциплины, объема часов на ее изучение, вида заданий, индивидуальных качеств обучающихся и педагогических условий учебной деятельности. При организации образовательного процесса экономических дисциплин применяются следующие виды самостоятельной работы: изучение тем и отдельных вопросов теоретического курса; изучение нормативно-правовых документов; оформление отчетов по практическим занятиям; решение задач и выполнение компетентностно-ориентированных заданий и заданий реконструктивного уровня. Рекомендуется применять образовательную технологию опережающая самостоятельная работа, направленную на изучение студентами нового материала до его изучения в ходе практических занятий в виде выполнения заданий реконструктивного уровня.

Неотъемлемой составляющей научно-методического обеспечения дисциплины является научно-методическое обеспечение контроля и оценки знаний, которое формируется из средств и методик оценки и контроля успеваемости студентов по всем видам учебной и самостоятельной работы, предусмотренными учебным планом. Научно-методическое обеспечение контроля и оценки знаний предполагает полную обеспеченность учебного процесса методическими материалами и является необходимым элементом организации образовательного процесса по компетентностно-ориентированным образовательным программам. Рейтинговая система оценки знаний обучающихся реализуется на основе применения системы мотивации, позволяющей им более эффективно овладеть каким-либо действием в процессе обучения как при первичном овладении знаниями, так их закреплении, совершенствовании и осуществлении познавательной активности посредством самостоятельной работы.

Педагогическая практика показывает, что модульное построение дисциплин вариативного модуля является одним из эффективных инструментов интенсификации образовательного процесса за счет системного подхода к построению модуля и его дисциплин, обеспечения методически обоснованного согласования всех видов учебного процесса между дисциплинами внутри модуля, формирования гибкой структуры модульного построения курса каждой дисциплины, ориентации обучающегося на творческое отношение к учебной деятельности и применение системы рейтингового контроля учебных достижений обучающихся [9].

Выводы. Важной составляющей при организации эффективной педагогической работы по реализации и развитию учебно-воспитательного процесса является научно-методическое обеспечение дисциплины. Следует обозначить необходимость системного анализа и глубокой научно-методической проработки содержания дисциплин вариативного экономического модуля, при которых обеспечивается достижение будущим специалистом атомной отрасли соответствующего уровня заявленной в стандарте группы компетенций, которые позволят им результативно решать не только производственные и инновационные задачи, но и экономико-управленческие.

Литература:

1. Айсмонтас, Б.Б. О комплексном научно-методическом обеспечении учебной дисциплины / Б.Б. Айсмонтас // Международный сборник научных трудов. Сер. Психология и педагогика. Вып.5. – М.: МОРУ, 2002. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/authors/a543.shtml> (дата обращения: 11.01.2018).
2. Будяк, Л. В. Компетентностный подход в высшем образовании / Л. В. Будяк // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – № 1 (4). – С. 31-35.
3. Власова, Н.С. Научно-методическое обеспечение подготовки студентов вузов в области web-дизайна: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.С. Власова. – Екатеринбург, 2010. – 243 с.
4. Ковалева, Н. И. Научно-методическое обеспечение подготовки специалистов в области сревиса: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.И. Ковалева. – Волгоград, 2005. – 223 с.
5. Корсунь, В. И. Научно-методическое обеспечение дисциплины «Защита интеллектуальной собственности» в системе предметной подготовки студентов технического университета / В.И. Корсунь // Вестник ВГТУ. – 2008. – №11. – С. 161-163.
6. Макшеева, А. И. Научно-методическое обеспечение экологического обучения студетнов вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.И. Макшеева. – Нижний Новгород, 2010. – 166 с.
7. Степанова, О. А. Научно-методическое обеспечение дисциплины «Информатика и медицинская статистика», реализующей программу аспирантуры в медицинском вузе / О.А. Степанова, Т.Н. Шамаева // Вестник ТГПУ. – 2016. – №8 (173). – С. 79-82.
8. Хабарова, Н. Г. Научно-методическое обеспечение деятельностно-личностной технологии обучения специальной дисциплине «Анализ финансово-хозяйственной деятельности» в ССУЗ: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Г. Хабарова. – Казань, 2007. – 203 с.
9. Чертопятова, А.С. Организация учебного процесса экономических дисциплин на основе модульного обучения для студентов инженерных специальностей / А.С. Чертопятова, О.А.Ракова // Вестник ДИТИ НИЯУ МИФИ: научный журнал. – 2016. – №3(11). – С. 171-176.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Шафикова Адиля Валеровна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Галавова Гульнара Вакифовна
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань)

СПОРТИВНОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В связи с обострением национальных, культурных и религиозных противоречий в современном мультикультурном обществе формирование толерантной личности является одной из основных задач, стоящих перед современной педагогической наукой. Авторы рассматривают волонтерское движение, спортивное волонтерство в частности, как вид деятельности, направленный на формирование толерантной личности в молодежной среде.

Ключевые слова: толерантность, толерантная личность, волонтерство, волонтер, спортивное волонтерство, деятельность, навык, умение.

Annotation. The article discusses the formation of a tolerant person as one of the major challenges facing modern pedagogical science, in connection with the aggravation of ethnic, religious and cultural contradictions in modern multicultural society. The authors consider volunteering, sports volunteering in particular, as an activity aimed at the formation of tolerant personality in youth.

Keywords: tolerance, tolerant person, volunteering, volunteer, sport volunteering, activities, skill, ability.

Введение. В современном мире общественные отношения определяются следующими тенденциями: сосуществование государств с разными политическими системами и разным уровнем экономического развития, с разными национально-культурными традициями, обострение религиозных противоречий.

На рубеже третьего тысячелетия, в связи с актуальностью вышеперечисленных процессов проблема толерантности, по мнению многих ученых, является центральной проблемой современности [2].

Данная проблема поставила задачу перед современной педагогической наукой – воспитание толерантной личности и пути ее формирования. Поэтому целью нашего исследования является анализ спортивного волонтерства как вида деятельности, направленного на формирование толерантной личности в молодежной среде.

Изложение основного материала статьи. Проблема толерантности достаточно молода как в России, так и за рубежом.

Первые работы по данной проблематике появляются лишь в середине 90-х годов. Их авторами были Г. Олпорт, Борба Мишель, Камеренгему Давид, В.-В. Пол, Wandberg Robert и др.; в России данную проблему рассматривали Г.Л. Бардиер, Н.М. Лебедева, А.Г. Осмолова Г.У. Солдатова и др.

В результате сравнительного анализа различных определений понятия «толерантности», мы пришли к выводу, что каждое из определений имеет свою культурную специфику. Так толерантность на английском языке означает снисходительность, на китайском языке - великодушие, на русском языке - умение терпеть [7].

Согласно Декларации принципов толерантности, подписанной представителями более чем 185 стран в 1995 году, под толерантностью понимают «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений» [5].

Толерантная личность характеризуется комплексом качеств, которые впервые выделил Г. Олпорт в 1954 г.

Рассмотрим наиболее значимые для нашего исследования положения.

Сильная и уравновешенная нервная система является психофизиологической основой формирования толерантных установок и определяет устойчивость к фрустрации. В стрессовых ситуациях толерантная личность принимает ответственность на себя. Толерантные установки формируются в различных ситуациях действительности при развитии следующих качеств личности: гибкости и критичности мышления, склонности к либеральным политическим взглядам, способности к рефлексии и эмпатии, более высокого уровня образования.

Гибкость мышления помогает адаптироваться к окружающей действительности и меняющимся условиям, а также рассматривать различные варианты, дополняющие друг друга.

Толерантная личность отличается критическим мышлением, самостоятельно принимает решения, обладает самодостаточностью, независимостью, и склонностью к либеральным политическим взглядам.

Толерантная личность способна к эмпатии и рефлексии, что предполагает социальную чувствительность, терпимостью в своих суждениях.

Толерантность предполагает постоянное стремление к самообразованию. Недостаток информации побуждает толерантных людей самостоятельно восполнить пробел знаний.

Согласно общепринятому положению Л.В. Выготского, качества личности формируются в результате деятельности.

Некоторые исследователи создают педагогические ситуации, в результате которых формируются вышеперечисленные качества. Однако следует учесть, что в результате современных тенденций развития общества возникла новая форма деятельности – волонтерство. Следовательно, целесообразно рассмотреть данную тенденцию с точки зрения психолого-педагогической теории деятельности [4].

Большинство представителей отечественной психологии, изучающие процесс развития деятельности ребенка, на основе которой формируется личность, выделяют «отношение к миру вещей» и «отношение к миру людей» как две стороны существования единого, неделимого процесса деятельности [1].

Принимая во внимание данное положение, и учитывая, что в основе процесса воспитания толерантности заложена идея добровольного осознанно выбранного отношения к поведению и поступкам другого, можно утверждать, что необходимым условием формирования толерантной личности является деятельность, а также возможность участия в разнообразных видах деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.И.Фельдштейн, К.Поливанова, Д.Б. Эльконин и др.).

В процессе деятельности происходят ее внутренние преобразования: деятельность обогащается новым предметным содержанием. Ее объектом становятся новые предметы материальной и духовной культуры, а также новые средства деятельности, ускоряющие и совершенствующие ее результаты. В процессе деятельности из нее могут выделяться, обособляться и дальше самостоятельно развиваться новые виды деятельности. Данный механизм развития деятельности был описан А.Н.Леонтьевым и получил название сдвига мотива на цель. Так, например, усвоение компьютерных навыков расширяет возможности поиска и воспроизводства информации.

Структура любой деятельности состоит из следующих основных компонентов: мотива, навыков и умения. Для нашего исследования особое значение имеют следующие типы деятельности: досуговая, информационная и практическая деятельность [3].

В процессе досуговой деятельности волонтеры и носители различных культур обмениваются культурными ценностями и формируют толерантное отношение к иной культуре и языку. Участники "диалога культур" также взаимодействуют в информационной и организаторской деятельности. В процессе данного взаимодействия личность реализует свои потребности, мотивы и результат деятельности.

Волонтерская деятельность включает мотивацию через личную вовлеченность и не связанную с получением материальной выгоды [2].

В процессе деятельности отдельных операций и многие компонентов деятельности автоматизируются и превращаются в навыки и умения.

Волонтеры развивают умение общаться на английском языке и других международных языках и усваивают культурологические знания. Они также обладают такими навыками как встреча и сопровождение делегаций, проведение экскурсии по спортивным объектам и достопримечательностям города и др.

Таким образом, деятельность спортивных волонтеров заключается в организации соревнований, работой со спортсменами, развитии культурного обмена и в организацию досуга и комфортного быта участников мероприятий. В результате разнообразных видов деятельности, спортивные волонтеры не только приобретают опыт, специальные навыки и знания устанавливают личные контакты, но и формируют толерантное отношение к людям другой национальности, вероисповедания и культуры, воспитывают в себе такие фундаментальные качества как гражданственность, отзывчивость и милосердие.

Волонтерство берет начало со времен существования христианства и является актуальным движением в современном обществе. Волонтерское движение в России получило развитие в конце 80-х годов, однако, следует признать, что оно существовало раньше в других формах, таких как, служба сестер милосердия, тимуровское и пионерское движения, всевозможные общества охраны природы и памятников. Растущее число социальных проблем экономического, политического и этнического характера дало толчок развитию современным форм волонтерства. В современной социокультурной ситуации в образовательной системе возрастает необходимость внедрения в учебно-воспитательный процесс инновационных форм работы с молодежью, формирующих гуманистическое мировоззрение и способствующих личностному и профессиональному становлению будущих специалистов. В связи с данным аспектом волонтерская деятельность, приобретает особую актуальность в социальной и образовательной сфере. Таким образом, волонтерская деятельность молодежного движения не только подтверждает свою социальную эффективность, но, в то же время, являет собой инновационную форму работы с молодежью, способствующую формированию толерантности.

На данном этапе развития общества существуют различные виды волонтерства : социальное, спортивное, культурное, экологическое, событийное (эвент-волонтерство), корпоративное, волонтеры общественной безопасности, медиа-волонтерство и донорство. Некоторые из них, такие как социальное волонтерство и донорство – исторически сложившиеся направления. Спортивное волонтерство является одним из самых молодых быстро-развивающихся и вторым по популярности после социального волонтерства направлений добровольческой деятельности [8].

Современная модель спортивного волонтерства сформировалась в процессе подготовки к Олимпиадам в период с 1980 по 1992 годы. Разработчики сценариев и организаторы будущих Универсиад и Олимпийских игр, привлекали к участию в их проведении добровольцев. В начале 80 годов прошлого века спортивные волонтеры были признаны «официальными помощниками» оргкомитетов крупных соревнований. В новом тысячелетии ни одно крупное спортивное событие не может состояться без интенсивной и эффективной волонтерской работы.

Мы хотели бы поделиться опытом волонтерской работы в Поволжской государственной академии физкультуры, спорта и туризма.

Поволжская государственная академия физкультуры, спорта и туризма - это единственный физкультурный вуз в стране, создавший Волонтерский центр, где подбираются и формируются добровольческие кадры для таких турниров, как FIFA КК-2017 и ЧМ по футболу-2018.

10 декабря 2015 года в ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» был открыт волонтерский центр Чемпионата мира по футболу FIFA 2018 в России [6].

Как показывает международный опыт, для обеспечения эффективных коммуникаций между принимающей стороной и иностранными гостями в период проведения спортивных соревнований международного уровня одной из важнейшей задачей является создание единой многоязычной информационной среды [9].

Одним из условий успешной работы волонтеров на спортивных состязаниях является владение иностранными языками. Основным языком общения волонтеров является английский язык. Поэтому владение языком международного общения в устной и письменной формах жизненно необходимо. В этой связи особую актуальность приобретает создание программы лингвистической подготовки волонтеров. Нам представляется, что наиболее оптимальным вариантом является владение следующими языковыми знаниями и речевыми умениями: спортивной терминологией, информацией о городе и стране, месте проведения спортивного состязания, а также фразами бытового общения. В Поволжской академии преподается

дисциплина «Английский язык для спортивных волонтеров» для студентов младших курсов. Целью данной дисциплины является формирование коммуникативной компетенции, позволяющей общаться со спортсменами и гостями города.

Необходимо также учитывать, что фразеология иностранного играет важную роль в языке спорта, который характеризуется широким использованием терминов и клише.

Язык спорта богат идиомами, и их трудно понять и перевести, поэтому спортивным волонтерам необходимо знать значение данных устойчивых выражений и фразеологических единиц. Преподавание идиом спортивным волонтерам должно быть организовано на двух уровнях. Первый уровень включает подготовительные упражнения. Цель тренировочных упражнений - объяснить студентам новые идиомы. На уровне подготовки студентам предоставляется список идиом, которые они должны изучать. Впоследствии этот список будет необходим для учащихся при выполнении основных упражнений [4].

Также примечательно, что идиомы и фразеологизмы на английском языке для занятий спортом очень тесно связаны с буквальным значением их компонентов. Это можно объяснить тем, что исчезновение определенного факта (например, если вид спорта потерял популярность) может нарушить деривационную связь между идиомой и ее прототипом. Если человек, говорящий, не знает правил спорта, то он не может понять смысл идиомы.

Приведем примеры таких идиом:

1. On a good (bad, sticky) wicket - в хорошей (плохой, щекотливой) ситуации - крикет.
2. Also ran - 1) участник, который проиграл гонку; 2) проигравший, который не выдержал конкуренции - скачки. В сообщениях о скачках имена лошадей, проигравших гонку, приводятся после имен победителей. Это перечисление начинается со слов also ran (также участвовали).
3. Saved by the bell - спастись в последнюю минуту из-за внешнего вмешательства - бокс. Этимологически это означает «избежал нокаута благодаря звуку гонга (о боксере)».
4. Get a deadwood on somebody - иметь неоспоримое преимущество перед кем-то, поставить кого-то в трудное или неловкое положение. Выражение взято из игры в кегли, в которой слово deadwood обозначает упавшую кеглю, которая при ударе дает возможность сбивать остальных.

Выводы. Таким образом, мы рассмотрели два аспекта волонтерской деятельности и спортивного волонтерства в частности: влияние волонтерства на конкретно-историческую ситуацию, сложившуюся в обществе, и влияние волонтерства на саму личность молодого человека, включающегося в данную деятельность. Согласно проведенному анализу, волонтерская деятельность способствует решению противоречий современного многонационального и мультикультурного общества, с одной стороны, и формированию толерантной личности с другой.

Литература:

1. Носова Ю.И. Волонтерство как социально-культурный феномен: генезис и основные характеристики // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 3-1. С. 62-65.
2. Сикорская Л.Е. Толерантность в представлениях молодых российских и немецких волонтеров социальной работы // Социологические исследования. 2007. №9. С. 52-58
3. Холина О.И. Волонтерство как социальный феномен современного российского общества // Теория и практика общественного развития. 2011. № 8. С. 71-73.
4. Теганюк В.В. Teaching phraseology to future specialists in the field of physical culture and sports // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма». 2016. С. 1067-1069.
5. Щеколдина С. Д. Тренинг толерантности. - М.: «Ось-89», 2004 г., с 14-15.
6. Век толерантности: Научно-публицистический вестник. - М.: Изд-во МГУ, 2001 г.
7. <http://gigabaza.ru/> Развитие толерантности в современном мире.
8. https://www.sportacadem.ru/akademia/news/v_volontery_otbirayut_luchshih/ От Универсиады до Мундиала
9. <http://www.sutr.ru/publicactivity/volunteers/> Волонтерское движение – важный фактор организации и проведения Олимпийских игр
10. http://vuzirossii.ru/publ/volontery_sportivnykh_sorevnovanij/36-1-0-1985/ стратегия лингвистической подготовки волонтеров спортивных соревнований.

УДК: 37.035.6:94

кандидат педагогических наук Шкарлат Лидия Петровна

Крымский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия» (г. Симферополь);

доктор педагогических наук, профессор Донина Ольга Ивановна

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (г. Ульяновск)

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается организация духовного воспитания, составляющей национальной идеи в учебных заведениях Одесского учебного округа. С помощью историко-педагогического, историко-ретроспективного методов на основе анализа научной литературы, документов, изучение архивных данных, периодических изданий выявлены составляющие патриотического воспитания обучающихся и определены пути дальнейшего формирования их гражданской позиции, что обусловлено необходимостью решения современных образовательных проблем, которые требуют тщательного анализа исторического опыта, позволяющего объединить на практике положительные достижения прошлого и передовые тенденции современной научной и педагогической мысли.

Ключевые слова: попечитель, средние учебные заведения, патриотизм, гражданская позиция, духовно-нравственное воспитание, национальность и беспартийность русской школы, общественно-культурные ценности, научные знания.

Annotation. The article discussing the organization of the spiritual and education component of national education in the Odessa school district schools.

With the help of historical and pedagogical, historical and retrospective methods based on the analysis of scientific literature, documents, studying historical data, periodicals components of student's patriotic education are established and established ways of further formation of their civil position are identified. It is caused by the necessity to solve modern educational problems requiring a careful analysis of historical experience, which allows to combine in practice the positive achievements of the past and the advanced tendencies of modern scientific and pedagogical thought.

Keywords: a trustee, secondary schools, patriotism, civil position, spiritual and moral education, nationality and non-partisanship of the Russian school, social and cultural values, scientific knowledge.

Введение. В современном российском обществе назрела ситуация, когда духовное возрождение человека, его всестороннее развитие, составляющей которых является образование, невозможны без формирования гражданской позиции, патриотизма и восстановления исторической памяти народа. Таким образом, воспитание социально-полезных качеств личности, позволяющих человеку найти свое место в социуме, быть полезным своему государству, становится жизненно важным. Можно с уверенностью сказать, что гражданская позиция – неотъемлемое звено национальной культуры отечественной науки России. Важная роль в этом государственном деле отводится образовательным учреждениям. В связи с этим, осмысление исторического опыта прошлого приобретает особое значение в свете кардинальных преобразований современного российского общества и его образовательной системы.

К проблеме воспитания преданности своей Родине в разные времена обращались К.Д. Ушинский [10], И.Ф. Харламов [11], А.Н. Выршиков [1, 2], Г. К. Селевко [9], И.А. Ильин [4, с. 218]. М.Э. Шульженко [12, с. 240–243], Е.А. Патрушева [7] и др. В тоже время в указанных исследованиях не рассматривался вопрос о воспитании национальной гордости у учащихся в средних образовательных учреждениях Одесского учебного округа в начале XX века, и в этой связи использование опыта создания национальной школы, предложенного попечителем Одесского учебного округа в звании камергера Двора Его Императорского величества графа Александра Алексеевича Мусина-Пушкина в деле формирования гражданской позиции, любви к своей Родине представляет особый интерес и определяет актуальность статьи.

Формулировка цели статьи. Теоретический анализ состояния воспитания преданности своему Отечеству в средних школах Одесского учебного округа, пути становления и развития гражданской позиции обучающихся и использования данного опыта в реформировании современной системы образования в Крыму с учетом духовных запросов и потребностей населения.

Изложение основного материала статьи. Согласно Словарю русского языка, понятие «патриотизм» трактуется как преданность человека своему народу и идеалам отечества; готовность принести себя в жертву, совершить подвиги во имя интересов своей родины [6]. В Педагогическом энциклопедическом словаре патриотизм рассматривается как: «... любовь к отечеству, к родной земле, к своей культурной среде» [8, с. 185]. Таким образом, можно констатировать, что понимание патриотизма многогранно и включает в себя бесконечную любовь к своей Отчизне, готовность жертвовать своими интересами ради неё, бережное хранение в сердцах граждан исторической народной памяти, гордость культурными и национальными традициями.

Следует обратить внимание на то, что в основе патриотического воспитания лежит христианская идея, жидившееся на духовно-нравственном воспитании, в котором как, отмечали П.Ф. Каптерев и И.В. Кириевский, принимали непосредственное участие родители, церковь образовательные учебные заведения, социум и само государство, главной задачей которого было установление контроля над деятельностью начальных и средних школ.

Вопросами воспитания идеалов патриотизма, основанных на национальных традициях, любви и преданности к своему краю занимался попечитель Одесского учебного округа А. А. Мусин-Пушкин. В своих работах он рассматривает идеи народности просвещения, непосредственно связанные с созданием национальных школ [5].

А.А. Мусин-Пушкин, обращаясь к директорам всех средних учебных заведений Одесского Учебного Округа после проведенной им ревизии, обращал внимание на то, что многочисленные нарушения в жизни средней школы в 1906–1907 годах, выражавшиеся ранее нарушениями обучающимися установленного учебной дисциплины, «осложнились новым, до сих пор необычным явлением, в переживаемое нами ныне смутное время, ..., а именно: учащиеся стали вовлекаться в область политических интересов и партийной

борьбы, причем многие из них обнаруживают такую страстность и несдержанность» [3, л. 71], что теряют всякое приличие и уважения к чужому мнению. Попечитель выражал беспокойство, в связи с тем, что, по имеющимся у него сведениям, партийность учащихся доходит до того, что они подвергают бойкоту своих товарищей даже за газеты, читаемые их родителями, а группы учащихся принадлежащие к различным партийным направлениям, ведут себя намеренно вызывающе к друг другу: насмеваются, оскорбляют действием, выпускают листовки, брошюры, прикалывают к одежде значки, указывающие на принадлежность к партии.

А.А. Мусин-Пушкин, указывал, что правильно понимающая свои задачи школа не может оставаться равнодушной к тому, что ее питомцы вместо спокойного сосредоточения на изучение преподаваемых им предметов, отдаются интересам политики и взаимной партийной борьбе. Школе не позволительно оставаться безучастной к проявлению той или другой грубости во взаимоотношениях учащихся, и особенно же нежелательным представляется допущение политики в школе с инородческим составом учащихся. В разгар революционного настроения на юге России Александр Алексеевич смог отстоять свои позиции и убедить увлеченных политикой профессоров в том, что школа должна заниматься умственным развитием и духовно-нравственным воспитанием своих учеников и быть вне всякой политики. Но вместе с тем он отмечал, что, выполняя учебно-воспитательные цели, школа является государственным учреждением и обязана формировать у подрастающих поколений уважение к своему Отечеству, чувство любви к родному народу, многовековым трудом которого создавалось это государство. Кроме того, национальный характер должен стать характерной чертой русской школы, в которой трепетно и с большой серьезностью относятся к прошлому своей родины, к истории своего народа. Задача педагогов заключается в развитии интереса ко всему русскому, воспитании патриотизма, благоговейном преклонении перед подвигами родного народа, его славному историческому прошлому легендарным героям древности [3, л. 71].

Попечитель Одесского учебного округа обращал особенное внимание на искренне-доброе отношение к детям. Высокие духовные нравственные качества и соответствующий профессиональный уровень наставников позволит, не подавляя личности ученика, успешно формировать его активную гражданскую позицию в духе преданности русскому престолу и своему государству.

В основе взаимоотношения между наставником и воспитанником необходим индивидуальный подход, направленный на развитие патриотических чувств с опорой на христианские добродетели: духовность, нравственность, любовь к ближнему, милосердие. Воплощение национальной идеи в жизнь, а именно, создание национальной школы, по глубокому убеждению, А.А. Мусина-Пушкина, невозможно без дисциплинированных, проникнутых положительными идеалами наставников, прошедших строгую воспитательную школу. В противном случае юноши и девушки, окончившие среднюю школу и продолжившие свое обучение в высшей школе, не будут иметь твердой гражданской позиции, а, следовательно, могут легко попасть под пагубное влияние представителей противозаконных обществ.

А.А. Мусин – Пушкин приводит пример развития идей патриотизма у молодого поколения в Германии и Англии, где честь и достоинство Родины, где национальная гордость ставится превыше всего. Именно в этом проявляется сила и культурное значение национальной школы в этих странах, справедливо гордящихся своей вековой культурой. Что же касается российской школы, по мнению попечителя, она не национальна. В этом ее существенный недостаток, результатом которого являются ее главнейшие беды и злоключения, о которых говорилось ранее; отсюда и постоянные жалобы на ее книжность, на неприменимость полученных знаний, на поверхностное знакомство учащихся с прошлым и настоящим Российского государства. При этом у учащихся крайне слабо развивается интерес к научным занятиям. Все это несомненно приводит к такому печальному явлению, когда обучение вытесняется политикой, то есть учащиеся больше интересуются партийной борьбой, нежели приобретением знаний по учебным дисциплинам. А.А. Мусин-Пушкин подчеркивает, что ни внесенные поправки в учебные программы, ни какие-либо изменения в структуре учебных заведений не изменит создавшуюся ситуацию вражды, ненависти, обучающихся друг к другу. И только создание национальной школы может остановить опасное проникновение в незрелые умы юношей и девушек постороннего влияния, которое под видом политики просачивается в школу.

Национальная школа – это фермент государственного организма; в ней залог преуспевания самого народа, и культурная роль такой школы сильнее познается при разно племенном составе государства. Попечитель А.А. Мусин-Пушкин, с горечью отмечает, что школа в таких культурных странах, как Германия и Англия, национальна, и только в России, к сожалению, и к величайшему вреду для юношества, не является таковой. Всему этому есть серьезная причина: преподавание в средней школе не всегда старается вызвать в учениках здоровую идеализацию, часто не раскрывает перед ними возвышающие душу светлые, величавые образы родной истории, родной литературы; оно недостаточно останавливается на рассмотрении положительных героев изучаемых произведений словесности, разбор которых, однако, мог бы плодотворно действовать на молодое воображение юношей. В русской школе того времени, напротив, слишком часто подчеркиваются и ставятся на первый план в преподавании исключительно отрицательные стороны литературного типа, разбираются особенно подробно темные, неприглядные черты в современной русской жизни, и ее исторического прошлого. При таком направлении преподавания в средней школе исключается всякая возможность говорить о развитии в русской молодежи любви к родной стране, к родному прошлому.

В качестве положительного примера того времени А.А. Мусин-Пушкин приводит опыт воспитания подрастающего поколения в духе патриотизма в Германии, где национальная идея проводится систематично даже в учебных заведениях с чисто прикладным характером образования; на национальной идее, на чувствах любви к Родине воспитывались целые поколения немецкой молодежи, вносящие в свою практическую деятельность приобретенные в школе взгляды и чувства. Безусловно нужна весьма продолжительная и неустанная работа не одного поколения, чтобы обновить нашу школу, дать ей дыхание национальной жизни [3, л. 72].

Именно в этот нелегкий период, когда русская школа стала ареной нежелательной для учащихся партийной борьбы, попечитель Одесского учебного округа, обращается к чувству патриотизма всех педагогов учебного округа, с просьбой оказать ему возможное содействие к постепенному преобразованию русской школы, в основе которой лежало бы воспитание любви к родному национальному. Конечно же, эта очень сложная с трудом выполнима задача, учитывая тревожные обстоятельства в России, но от успешности ее зависит будущее всем нам дорогого русского юношества. Труд этот вознаградится сторицею умственным и культурным преуспеванием Российского государства.

Создание специальной программы для работы в данном направлении попечитель считал излишним, поскольку она должна быть в сознании исполняющих с чувством такта свой долг педагогов, воспитывающих патриотизм, составляющей которого является нравственное воспитание молодежи. Школа должна быть при этом вне всякой политики и каждый инцидент партийной борьбы в школе должен подвергаться самому тщательному, беспристрастному разбору, при чем нравственное воздействие на учеников и учениц в таких случаях должны оказывать не только начальствующие лица, но и другие члены педагогического совета – классные наставники и классные дамы.

Национальность и беспартийность русской школы является гарантом спокойствия духа, столь необходимое для педагогов и учащихся; в этих только условиях возможно столь ценное и важное культурное влияние школы на подрастающее поколение Российской империи.

Только на почве любви к родному крепнет талант, успешнее развивается любовь к научным познаниям, и более вероятным является подъем работоспособности учащихся; только в этих условиях возможно в будущем широкое развитие духовных сил народа и полный расцвет народного гения.

Попечитель Одесского учебного округа Камергер Двора Его Величества граф А.А. Мусин-Пушкин глубоко убежден, что «при дружной работе всех педагогов во имя любви к своему родному, Бог даст, исчезнут мало-помалу многие печальные явления нынешней смуты, являющейся в известной степени расплатой самой школы перед жизнью за ее отчужденность от родной почвы, за ее неспособность вдохновлять юношество и неумение возбуждать в нем любовь к идеалу, без которого юной душе в жизни и темно, и очень легко сбиться с доброго и честного пути» [3, л. 73]. Беседуя с воспитанниками, следует принимать во внимание их желание проявлять свою инициативу, основываясь на жизненном опыте и передавать своими словами свои впечатления и познания. Только в единстве всего педагогического коллектива их слаженной работе возможно формирование глубоких патриотических чувств и развитие высокодуховной гармоничной личности.

Выводы. Изучив точку зрения А.А. Мусина-Пушкина на воспитание патриотического мышления у обучающихся, представляется возможным констатировать, что это многогранная, целенаправленная, систематическая и организованная педагогическая работа, направленная на сознание, чувство, волю обучающегося с целью развития у него разносторонней духовно-нравственной сферы, социальной значимости. Оно неразрывно связано с созданием национальной школы, свободной от партийных и политических распри. Спланированное надлежащим образом, национальное просвещение способствует формированию самостоятельной личности с развитым чувством достоинства, совести и чести. При этом со школьной скамьи у учащихся развиваются природные задатки, вырабатывается национальное мышление. Постоянный поиск форм и методов воздействия на формирование национальной идеи способствует духовному единению поколений, преемственности национального культурного наследия и бессмертия нации. Взгляд А.А. Мусина – Пушкина на создание условий для формирования гражданской позиции в средних учебных заведениях Одесского учебного округа в начале XX века представляет особый интерес для создания современной учебной среды в образовательных учреждениях Крыма и находит свое отражение в законодательных актах федерального и регионального уровня на современном этапе реформирования системы образования.

Литература:

1. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе / Монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.
2. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Служение Отечеству как смысл российского патриотизма. Научно-популярное издание. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2005. – 119 с.
3. Дело Симферопольской частной женской гимназии, учрежденной Станишевской В.А. с распоряжениями Учебно-Окружного Начальства и других лиц принятым к сведению и руководству. Циркуляры Министерства Народного Просвещения и Попечителя Учебного Округа по учебно-хозяйственной части и о родительских комитетах [Текст] // ГКУ РК ГАРК. – Ф. 106. – Оп. 1. – Д. 6.– Л 1– 171.
4. Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. – 431 с. (Мыслители XX века).
5. История развития идей патриотического воспитания: [Электронный ресурс] // Студенческая библиотека он лайн. Режим доступа: [/http://studbooks.net/1930010/pedagogika/istoriya_razvitiya_idey_patrioticheskogo_vospitaniya](http://studbooks.net/1930010/pedagogika/istoriya_razvitiya_idey_patrioticheskogo_vospitaniya) / (дата обращения 11.02 2018).
6. Ожегов С.И. Шведова Т.Ю. Толковый словарь русского языка. – 22-е изд. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
7. Патрушева, Е. А. Формирование гражданско-патриотических ценностей у подростков историко-краеведческой деятельности школы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Е. А. Патрушева Челябинск, 2009. — 24 с.
8. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.: ил. - тверд. обл.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
10. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т.2 / Под ред. А.И. Пискунова. - М., 1974 г.
11. Харламов, И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1999. – 512 с.
12. Шульженко М. Э. Патриотическое воспитание современной молодежи // Молодой ученый. — 2017. — №47. — С. 240-243. — URL <https://moluch.ru/archive/181/46664/> (дата обращения: 09.02.2018).

УДК [37.036.5:821.161.1]-053.5

кандидат педагогических наук, доцент Шпиталевская Галина Романовна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье раскрыты теоретические аспекты развития творческих способностей младших школьников на уроках русского языка. Представлены результаты теоретического анализа проблемы развития творческих способностей младших школьников в педагогической, психологической, лингводидактической литературе. Особое место отводится раскрытию выдающимися педагогами роли творчества в учебно-воспитательной работе в начальной школе, отмечается определение ими принципов, задач, методов, условий обучения детей родному языку и развития речетворческой личности.

Ключевые слова: творческие способности, младший школьник, речевые способности, развитие речи.

Annotation. The article reveals the theoretical aspects of the development of creative abilities of younger students in the Russian language lessons. The results of theoretical analysis of the problem of development of creative abilities of younger pupils in pedagogical, psychological, linguodidactic literature are presented. A special place is given to the disclosure of outstanding teachers of the role of creativity in educational work in primary school, noted their definition of the principles, objectives, methods, conditions of teaching children the mother tongue and the development of speech-making personality.

Keywords: creative abilities, Junior schoolchildren, speech pathology, and language development.

Введение. Становление лингвокреативной личности в контексте целостной стратегии жизнедеятельности растущего человека является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики и ориентировано, прежде всего, на стремление ребенка к самосозиданию как субъекту творческой деятельности.

Проблема развития творческих способностей личности является одной из центральных в педагогике, поскольку прогресс общества – это путь творческого роста, преодоления стереотипов и выработки новых, нестандартных, часто неожиданных решений, оригинальных подходов и путей их воплощения. Как считает Н.А. Глузман, целью воспитания в современной школе является «...формирование творческой личности, создание оптимальных условий работы со способными и одаренными детьми» [3, с. 37]. Идея формирования человека-исследователя, способного к творческому мышлению, самостоятельному поиску путей решения актуальных проблем, стала доминантной в современном образовании.

Формулировка цели статьи: раскрыть теоретические аспекты развития творческих способностей младших школьников на уроках русского языка.

Изложение основного материала статьи. Творческие способности и творческая деятельность были и остаются предметом анализа многих ученых как отечественных (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, М.А. Холодная и др.), так и зарубежных научных школ (И.С. Волощук, С.У. Гончаренко, Г.С. Костюк, А.В. Кочерга, В.А. Моляко, В.А. Роменец, Я.М. Рудык, В. Вернон, Дж. Гилфорд, Ч.Э. Спирмен, Э.П. Торренс и др.).

Исследователи анализируют различные аспекты проблемы творческих способностей: их природу, компонентный состав, критерии и показатели развития, методы и приемы формирования. Однако большинство из этих вопросов до сих пор остаются дискуссионными. Именно поэтому В.А. Роменец провозгласил идею творчества «выдающимся феноменом XX века», а В.А. Моляко назвал «эрой творчества» новое, третье тысячелетие.

Лингвистические аспекты креативности активно исследуются, начиная с XIX века. Психолого-педагогический задел П.П. Блонского, А.В. Духновича, А.А. Потемни, С.Ф. Русовой, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского обогащается трудами современных отечественных и зарубежных исследователей (Б.И. Арватов, А.М. Богущ, Н.А. Маркова, Л.Д. Пономарева, Е.Н. Ремчукова, И.А. Тортунова, Л.А. Юршева и др.).

Ориентация учебно-воспитательного процесса начальной школы на развитие у младших школьников лингвокреативных способностей связана с особым значением языка, речевой культуры для духовного развития личности.

Современная методика развития речи и обучения языку младших школьников базируется на основе достижений отечественного теоретического языкознания: трудах И.К. Белододе, Л.А. Булаховского, В.В. Виноградова, А.А. Потемни, Л.П. Федоренко, А.А. Шахматова, Л.В. Щербы и др. Развитию методики начального обучения родному языку посвящены работы многих современных исследователей, а именно: В.Г. Горещкого, В.П. Канакиной, М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой, О.В. Сосновской и др.

Неоспорима роль в обучении языку младших школьников принадлежит психолингвистике. Основателем советской школы психолингвистики стал А.А. Леонтьев. Ученый выделил и описал структурные компоненты речевой деятельности. Он посвятил ряд работ исследованию детской речи. В частности, А.А. Леонтьев отмечал, что развитие речи – это, прежде всего, развитие способа общения, развитие языковой способности. Особого внимания и тщательного исследования, по его мнению, требует анализ формирования у детей речевых навыков и умений. В связи с этим ученый указывал, что «полноценная методика обучения языку обязательно предусматривает систему определенных взглядов на речевую деятельность» [5, с. 135].

Положение Л.С. Выготского о наличии творческого начала в жизни каждого человека, концепция психического в творческо-преобразовательной деятельности (С.Л. Рубинштейн) подтвердили признание способности личности преобразовывать действительность. Л.С. Выготский отмечал: «Если понимать творчество в его прямом психологическом смысле как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является делом всех в большей или меньшей степени, оно же является постоянным спутником детского развития» [2, с. 31].

Важная черта детского воображения (по Л.С. Выготскому) – стремление к воплощению. «Это настоящая основа и толчок к творчеству. Воображение по силе своих внутренних импульсов пытается стать творческим, то есть действенным, активным, преобразующим» [2, с. 24].

Проблема развития творческих способностей личности всегда была в центре внимания педагогической науки (П.П. Блонский, А.В. Духнович, Я.А. Коменский, С.Ф. Русова, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.).

Потенциал слова и значения речевой деятельности для развития творческих способностей раскрыты в трудах М.М. Бахтина, Н.Н. Ефимовой, А.В. Запорожца, И.В. Зыбинской, Л.Д. Пономаревой, Е.Е. Тимофеевой, А.В. Шуваевой. Ретроспективный анализ лингводидактической литературы показал, что проблеме развития творческих способностей младших школьников в процессе формирования их речевых умений важное значение придавали Н.Ф. Бунаков, Ф.И. Буслаев, С.Ф. Русова, И.И. Срезневский, Д.И. Тихомиров, К.Д. Ушинский и др. Сейчас педагогическое наследие основоположников отечественной лингводидактики помогает наметить пути успешного формирования культурно-творческой личности младшего школьника.

Наиболее эффективными методами и приемами развития речи детей К.Д. Ушинский считал проведение бесед, ознакомление с изобразительным искусством, чтение художественной литературы, рассказы учащихся на различные темы, систематические упражнения [9].

Учебные книги для учащихся, написанные К.Д. Ушинским, имеют большой потенциал для творческой работы. Они содержат: задачи для активизации словарного запаса; незаконченные фразы; вопросы для детей; пословицы, поговорки, напевы, скороговорки, загадки; народные и авторские сказки; рассказы, стихи; картинки для творческих упражнений.

К.Д. Ушинский отмечал, что важное значение для развития речевых способностей детей приобретает образцовая речь учителя, умение привести примеры, которые стимулировали бы развитие творческого воображения учащихся и его вербализацию [9].

Методические советы И.И. Срезневского касаются привлечения детей к слушанию поэтических произведений, лучших образцов устного народного творчества, стимулирования детей к творческому пересказу со вставками, интерпретациями, с применением произведений искусства, картин художников, привлечения учащихся к рассмотрению картин и составления небольших художественных описаний по их содержанию. Следует отметить, что советы ученого нашли свою реализацию в лингводидактике начального образования, в частности в работе с детской книгой, заучивании лучших образцов поэтических произведений наизусть, привлечении учащихся к рассмотрению репродукций художественных картин с целью целостного художественного восприятия их содержания, широком использовании устного народного творчества.

Теоретические основы и закономерности развития речи и речетворчества младших школьников исследовались в трудах П.П. Блонского, Л.А. Булаховского, определивших условия развития речи, влияние социального окружения на ее развитие, роль речи в развитии других психических процессов.

Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского довольно полно и образно отражает мысли ученого и педагога-практика относительно места и роли творчества в учебно-воспитательной работе с учащимися. В трудах ученого определены принципы, задачи и методы обучения детей родному языку.

В.А. Сухомлинский придавал особое значение развитию творческих способностей младших школьников. Содержанием работы педагога для успешной реализации творческого потенциала воспитанников он считал:

- постановку учителем перспективных целей развития творческих способностей учащихся;
- достижение тесной взаимосвязи речевой и умственной деятельности младших школьников;
- проведение уроков мышления в природе;
- систему творческих работ по развитию речи;
- стимулирование эстетических чувств детей, эмоциональность и интерес процессом познания.

Самостоятельное создание сказок – действенный путь развития творческих способностей учащихся. «Я не представляю, – говорит В.А. Сухомлинский, – обучение детей не только без слушания, но и без создания сказки. Через сказочные образы в сознание детей входит слово с его тончайшими оттенками ... Под влиянием чувств, которые пробуждаются сказочными образами, ребенок учится мыслить словами. Без сказки – живой, яркой, овладевшей сознанием и чувствами ребенка, невозможно представить детское мышление и детскую речь...» [7, с. 176]. Самостоятельное создание детьми сказок является одновременно первым шагом в развитии творческого мышления ребенка от живого, конкретного к абстрактному.

М.Р. Львов определил условия успешного формирования речевых умений и навыков, среди которых основным считает потребность общения, или коммуникации, поскольку она определяет мотивацию речи, вызывает у детей интерес и желание о чем-то рассказать, дает возможность высказаться. Ученый подчеркивает необходимость учить детей писать сочинения, подает классификацию творческих работ по типам текстов и стилям речи [6, с. 16-17].

Т.А. Ладыженская отдельно выделяет вопрос о взаимосвязи между разными сторонами работы по развитию речи и определяет два пути реализации указанной взаимосвязи. Первый путь – изучение языковых средств в их отношении к средствам второго, более высокого уровня. Таким образом, звуковые и словообразовательные средства рассматриваются не сами по себе, а во взаимосвязи с теми, которым они помогают выразить языковые и внеязыковые значения. Второй путь – рассмотрение языковых средств в их отношении к связной речи, тексту, высказываниям. Это необходимо особенно в тех случаях, когда информационное значение речевого средства, его выразительность проявляется только на содержательном фоне связного текста, с учетом задач и условий общения. Но какой бы путь реализации идеи взаимосвязи мы не выбрали, развитие речи будет тем эффективнее, чем больше отдельные стороны этой работы будут подчинены решению общей задачи развития речи. Как руководитель авторского коллектива экспериментальной межпредметной программы «Речь», Т.А. Ладыженская ставит целью развивать литературно-творческие способности учащихся [4].

Психолого-педагогическими исследованиями доказано, что творческие способности человека особенно интенсивно развиваются в младшем школьном возрасте в процессе обучения. Этот возраст – сенситивный период для развития творческих способностей, формирования интересов личности и осуществления возможностей проявить себя в различных видах деятельности. Перед современной лингводидактикой стоит

задача разработки таких форм и методов обучения, которые в значительной степени обеспечили бы формирование дивергентного мышления, развитие фантазии и воображения учащихся.

Ведущие методисты (В.Г. Горещкий, В.П. Канакина, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Р.Б. Сабаткоев, О.В. Сосновская и др.) предпочитают творческих работ на уроках языка над другими видами учебной деятельности видят в том, что творческая работа выводит учащихся за пределы штампованных, часто надоевших, скучных задач, вырабатывает самостоятельность, инициативу, поощряет соревнования. Правильным является замечание М.Р. Львова, что в традиционной методике недооценивается работа по развитию воображения младших школьников, хотя они особенно чувствительны к созданию фантастических образов. Творческое воображение учащихся отчетливо проявляется при литературном творчестве. Как отмечает М.Р. Львов, «... это не только путь познания действительности, но и самовыражения детской личности: от самостоятельной мысли («Это я сам увидел», «Это я сама придумала») до составления сказок, стихов, рассказов, выпуска «своих книг», ведение классных литературных журналов и т.д.» [6, с. 89].

Итак, для развития творческих способностей младших школьников на уроках русского языка большое значение имеет развитие воображения средствами эмоциональной организации восприятия художественных произведений, предоставление учащимся свободы творчества, создания проблемных ситуаций с учетом эмоционального фактора.

Соответственно психологическими предпосылками развития творческих способностей были названы: сенсорное развитие, развитие произвольного устойчивого внимания и наблюдательности, формирование образной памяти, стимулирование наглядно-образного мышления и воображения.

Ю.А. Тимофеева отмечает, что нехватка жизненного опыта и знаний у младших школьников компенсируется фантазией, которая ярко проявляется в детском словотворчестве: в частности, при составлении сказок, стихов, рассказов. Образность мышления, отсутствие стереотипов, эстетическое мировосприятие – эти черты в той или иной степени свойственны учащимся начальных классов. Исследователь доказывает, что стимулирование фантазии детей значительно активизирует процессы художественного словотворчества [8].

Ученые подчеркивают, что начальная школа – это именно тот «последний шанс» непринудительной волевой коррекции психического развития и становления способностей ребенка, когда ему удается помочь реализовать собственные достижения, развивая творческие способности. Процессы обучения в начальной школе – это период окончательного «цементирования» устоев психической деятельности человека (его способностей, мышления, чувств, воображения), от качества которых зависит дальнейшая судьба творческих способностей человека; возможности активного их развития обеспечивают рост таланта, выводят его в норму жизни и деятельности человека. Модификаций систем начального обучения в современной жизни встречаем много, но они не меняются в качественном аспекте. Подавляющее большинство из них эксплуатируют одну способность – процессы памяти – и «не учитывают» гармонии творческих способностей.

Младший школьный возраст является периодом активного самопознания и сравнения себя с другими. Высокое качество и эффективность выполняемой деятельности, открытие нового, достижения в соревновательной деятельности являются показателями ситуации успеха, занимающими ведущее место в формировании и развитии мотивации личности. Ш.А. Амонашвили призвал формировать мотивы учения по стремлению быть взрослым: «ребенок должен утверждать себя, творить – тогда он взрослеет» [1, с. 16].

Обучение в школе через призму воплощения гуманистических идей в педагогическую теорию и практику должно обеспечивать оптимальные предпосылки для самореализации личности школьника, раскрытие всех заложенных в ней природных задатков, ее способности к свободе, ответственности и творчеству. Стратегической доминантой подготовки учителя к повышению качества учения является его педагогическое мастерство, осмысление собственной позиции в парадигме педагогического творчества. Ученые доказывают, что именно первому учителю следует быть «полноценно функционирующим» организатором, создателем развивающей среды для открытия уникального «Я» каждого ребенка. Совместная деятельность и деятельное общение педагога с ребенком является той средой, в которой развиваются креативность как ребенка, так и взрослого. Продуктивная деятельность учителя, направленная на проектирование и создание творчески развивающей среды, при которой возможно разнообразие самостоятельного проявления школьником своих возможностей на разных уровнях, способствует развитию позитивной Я-концепции ребенка, снятию блокирования его творческой энергии, стимулированию позитивного умственного развития, возникновению мотивации достижения успеха. Создать надлежащие условия для сбалансированности стремлений ребенка к самореализации и саморазвитию – важная задача начального образования. Вмешательство учителя в творческий поиск учащихся должно быть едва заметным, осторожным, взвешенным. Главная задача педагога – предупредить негативное влияние социальной среды на развитие творческих способностей школьников, обеспечить дифференцированный и индивидуальный подход, непосредственную связь с жизнью, стимулировать самостоятельные рассуждения учащихся.

Выводы. Таким образом, анализ психолого-педагогических аспектов развития творческих способностей учащихся показал, что вопросам формирования личности много внимания уделяли не только психологи, но и лингвисты и психолингвисты. Реальная творческая производительность младших школьников является системным эффектом взаимодействия креативности как интегральной характеристики личности и системы понятий, умений и навыков по предметам, к которым ребенок проявляет интерес и изучение которых поощряется взрослыми. Современные тенденции свидетельствуют о необходимости нового взгляда и нового подхода к творческому развитию младших школьников в условиях личностно-ориентированного обучения.

Литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: книга для учителя / Ш.А. Амонашвили. – К.: Освита, 1991. – 111 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский; под ред. А.Н. Драчева. – СПб: Союз, 1997. – 96 с.
3. Глузман, Н.А. Концепция модельного центра дополнительного образования одаренных детей «Дар» в Евпаторийском институте социальных наук (проект) / Н.А. Глузман, Ю.К. Картавая, Н.А. Петренко // Гуманитарные науки. – 2017. – № 3 (39). – С. 35-44.
4. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1995. – 256 с.

5. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2001. – 446 с.
6. Львов, М.Р. Речь младших школьников и пути её развития / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 2005. – 176 с.
7. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: в 5 т. / В.А.Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3: Сердце отдаю детям. – 1977. – 672 с.
8. Тимофеева, Ю.А. Работа над словом в процессе анализа текста на уроках развития речи в начальной школе: дис. ... по ВАК 13.00.02, канд. пед. наук / Ю.А. Тимофеева. – Рязань, 2007. – 187 с.
9. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения: в 2 т. / К.Д. Ушинский. – К.: Рад. шк., 1983. – Т.1. – 1983. – 488 с.

Педагогика

УДК: 371.13

доктор педагогических наук, профессор Штец Александр Александрович
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация. В статье представлена проблематика методологии современной методической науки с точки зрения соотношения понятий «образовательная технология» и «методика». На основе анализа диссертационного исследования Сильченковой Л.С. обосновывается специфика и значение методики как науки, а также выделяются другие проблемы, которые связаны с применением методик начального образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: образовательные технологии, методическая наука, методология в образовании, проблемы образования.

Annotation. The problems of methodology of modern methodical science from the point of view of a ratio of the concepts "educational technology" and "technique" is presented in the article. On the basis of the analysis of a Sil'chenkova's L.S. dissertation research specifics and value of a technique as sciences is proved and also other problems which are connected with application of techniques of primary education in the Russian Federation are allocated.

Keywords: educational technologies, methodological science, methodology in education, problems of education.

Введение. Современное отечественное образование переживает сложный процесс своей модернизации в новой лично-развивающей парадигме, обусловленной демократизацией и гуманизацией всего российского общества. При всех положительных сторонах этот процесс не смог пока вывести российское образование в целом, как и педагогическую науку в частности, из глубокого кризисного состояния. Более того, данный кризис продолжает углубляться, охватывая все уровни образовательной системы: начиная с целеполагания, призванного обоснованно и определенно ответить на вопрос, какая личность нужна современной России, и заканчивая выбором конкретного содержания воспитания, обучения и развития обучающихся в едином образовательном пространстве страны.

С особым драматизмом кризисные явления нарастают в области конкретных методик обучения, фактически поставивших под сомнение само существование методики как прикладной отрасли научных знаний. С лозунга перехода в обновлении российского образования «от идеологии развития к технологиям развития», к разработке способов практической реализации идей и принципов лично-ориентированного образования [1, с. 13] началось фактическое наступление на предметные методики обучения. Сегодня предлагается уже не только отдельными апологетами «технологий развития», но и, например, разработчиками современных образовательных стандартов высшего образования переориентировать профессиональное образование педагога, а следовательно, и педагогическую науку с методик обучения на педагогические технологии. По существу с методиками обучения повторяется история, которая произошла в СССР с генетикой и кибернетикой.

Обосновывается замена методик технологиями тем, что применение только педагогических технологий обеспечивает гарантированную эффективность воспитания, обучения, развития и, таким образом, повышает оптимальность и качество образовательного процесса. «Технология отличается от методик, - по мнению Г.К.Селевко, - своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если» (если талантливый учитель, если способные дети, хорошие родители...)». [4, с. 15] Кроме того, утверждается, что без изучения всего обширного арсенала образовательных технологий нельзя быть педагогически грамотным специалистом. Для полноты аргументации использовался и тезис о необходимости понимания педагогической технологии как науки: «...педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения». [4, с. 14] При таком взгляде признается, что методика может использоваться лишь в качестве составной части технологии или характеристики ее «методических особенностей». Не смотря на внешнюю убедительность подобной аргументации, реальная жизнь расставила акценты несколько иначе.

Во-первых, уже в своей итоговой работе «Энциклопедия образовательных технологий», опубликованной в 2005 году, Г.К.Селевко, находясь, очевидно, под давлением обоснованной критики, был вынужден изменить определение педагогической технологии: «Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам». [5, с.38] Безусловно, педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, которая обосновывается на научной основе, но философии, педагогики, психологии и, в том числе, методической наукой. Из этого следует, что педагогическая технология не может иметь собственный научный тезаурус, а ее конкретные разработки (образовательные технологии) не могут применяться в обучении школьников за пределами предметных методик русского языка, математики, физического воспитания и т.п.

Во-вторых, оказался несостоятельным и тезис гарантированной эффективности «технологий развития». После широкого внедрения, например, в массовую начальную школу систем Л.В.Занкова и Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова обнаружилось: все они оказались чрезмерно сложными и недоступными для большинства младших школьников, что заставило многие школы отбирать «сильных» учащихся в классы развивающего обучения. Поэтому в Министерстве образования РФ были вынуждены реагировать на снижение безопасности обучения такими инструктивными письмами, как «О нарушениях при приеме детей в первые классы общеобразовательных учреждений» (от 19 июня 1998 г. № 06-51-138 / 14-06), «О недопустимости перегрузок обучающихся начальной школы» (от 20 февраля 1999 г. № 220 / 11-12) и др. В настоящее время новые технологии развивающего обучения продолжают демонстрировать свою низкую результативность: под давлением массовых жалоб учителей и родителей некоторые из них были удалены из перечня учебников, утверждаемых ежегодно Министерством образования и науки РФ (это системы Л.В.Занкова, «Школа 2100», «Гармония»).

Данные обстоятельства свидетельствуют о том, что, с одной стороны, необоснованный отказ от применения предметных методик в личностно-развивающей парадигме образования приводит к снижению качества и безопасности отечественного образования; с другой стороны, российская методическая наука пока не смогла адекватно ответить на современные запросы общества и государства. Именно эта теоретическая несостоятельность предметных методик спровоцировала попытку адептов развивающего обучения заменить их педагогическими технологиями. В такой ситуации в отечественной педагогике со всей очевидностью назрела проблема обоснованного построения методической теории в личностно развивающей парадигме образования. Особенно остро в решении данной проблемы нуждается методика в начальном образовании.

Изложение основного материала статьи. Первую попытку в построении новой теории начального образования предприняла Л.С. Сильченкова, которая разработала на уровне докторской диссертации собственную концепцию обучения русской грамоте, но с позиций педагогической технологии. Эта концепция была реализована в пособии для учителей начальных классов, преподавателей и студентов педагогических учебных заведений «Технология обучения русской грамоте» [6], с выходом которого в печати Л.С. Сильченкова выступила, выражаясь языком Г.К.Селевко, «технологом» в области обучения грамоте.

После первого знакомства с концепцией технологии сразу же обнаруживается радикализм ее понятийного аппарата. Данная особенность научного языка проявляются в использовании большого количества узкоспециализированных лингвистических терминов (*реляционные единицы чтения, релевантные/нерелевантные графические буквосочетания; законы оппозиции, аналогии, изоморфизма* и т.п.). [7. Далее цитируется данный источник.] Обилие подобной терминологии отягощает теорию обучения грамоте и приводит к тому, что она начинает «страдать наукообразием». Не снизила теоретический радикализм концепции и попытка обосновать ее лингвистические основы историческим анализом, так как он оказался очерковым и бессистемным: для обоснования используются, как и в советской методике, выборочные и удобные для аргументации исторические факты, а в ряде случаев и откровенные натяжки.

Вызывает удивление бессистемное использование терминологии, в целом устоявшейся в методике обучения грамоте:

- недопустимое с точки зрения лингвистики употребление таких терминов, как *гласные буквы* и *согласные буквы*;
- субъективное прочтение уже используемых в методике понятий (*элементарное чтение, механизм чтения, действие чтения, учебная задача* и т.п.);
- беспорядочное применение разных терминов для обозначения одного и того же понятия (например, *элементарное чтение* и *элементарный навык чтения, первоначальное чтение* и *первоначальный навык чтения*).

Думается, такая аморфность понятийного аппарата даже в составе теории технологии обучения грамоте может только дезориентировать учителей, методистов и студентов, формируя у них ложное представление о свободном отношении к дидактическому принципу научности обучения. Что же касается понятийного аппарата собственно педагогической технологии то необходимо признать, что в концепции строго выдерживаются все параметры, определяющие ее сущность.

Основной параметр технологии «оптимизация продуктивности процесса обучения грамоте учащихся 6-7 лет» реализуется простым, но от этого не бесспорным, способом: отказом от учебного материала, который непосредственно не «формирует действие чтения», - это учебный материал из области развития речи учащихся, развития их фонематического слуха, дифференцированного подхода к обучению и т.п. Обосновывается такая оптимизация, во-первых, сокращением «бюджета времени на отдельные общеобразовательные предметы»; во-вторых, необходимостью снижения веса современных учебников обучения грамоте. Безусловно, подобное сокращение содержания обучения грамоте говорит об утилитарном подходе к образованию, что ставит технологию в резкое противоречие с требованиями современных образовательных стандартов начального общего образования.

Весьма оригинально в концепции реализован и параметр научных основ технологии – он сведен к лингвистическому обоснованию «взаимоотношения между устной и письменной формой русского языка с учетом особенностей его фонологии и графики». Конечно, такой сугубо лингвистический взгляд на теорию обучения грамоте имеет право на существование: он применяется в целом ряде букварей и азбук развивающего обучения (Л.Е.Журова, Н.В.Нечаева, В.В.Репкин, Г.А.Цукерман и др.). Однако концепция Л.С. Сильченковой отличается тем, что в ней «дана новая трактовка метода обучения русской грамоте, четко обозначена область теории письма, которая служит основой формирования действия чтения – теория графики, обозначена граница между графикой и орфографией по принципу релевантные/нерелевантные графические буквосочетания, приведено полное описание принципов русской графики, на основе которых строятся правила чтения, дана методическая интерпретация принципов русской графики».

Необходимо согласиться с тем, что предложенное в технологии лингвистическое обоснование обучения грамоте содержит определенные рациональные идеи, способные повысить продуктивность «формирования элементарного чтения и письма» у первоклассников. Тем не менее в таком обосновании обнаруживаются два существенных недостатка, которые дают все основания квалифицировать теорию технологии как неполную.

Во-первых, в концепции «четко обозначена область теории письма», но при этом она служит только «основой формирования действия чтения», не распространяясь на формирование действия «элементарного письма». В традиционной методике такое письмо определяется как «графический навык», который связан с

начертанием рукописных букв. Очевидно, целая учебная дисциплина в содержании обучения грамоте оказалась вне теории технологии.

Во-вторых, автор концепции упустила из вида и то, что «элементарное чтение и письмо» как речемыслительные действия относятся к разновидностям речи, которая, наряду с языком, непосредственно определяет интеллектуальное развитие учащихся. Об этом призывал не забывать М.Р.Львов: «В последние десятилетия психологи выдвинули ряд систем развивающего обучения. Имеется в виду развитие мышления, интеллекта. Автор не склонен ставить под сомнение достижения Д. Б. Эльконина, Л.В.Занкова, В. В. Давыдова в этой области. Но, к сожалению, ни в одной из предложенных систем развития интеллекта нет хотя бы одного тезиса о роли языка и речи в мыслительном развитии обучаемых. Автор полагает, вслед за Н.И.Жинкиным, Л. С. Выготским, А. Р. Лурией, что такой тезис должен занимать одно из первых мест» [3, с. 52]. К сожалению, законы речевой деятельности в концепции Л.С. Сильченковой не получили своего глубокого изучения, что не позволяет говорить о сбалансированности лингвистического обоснования ее технологии обучения русской грамоте.

Принципиальное значение для концепции Л.С. Сильченковой приобретает и параметр структурности технологии. Он реализуется на основе деятельностного подхода, который предполагает «описание структуры действия чтения на полной ориентировочной основе, т.е. по третьему типу ориентировки (П.Я.Гальперин), что позволяет организовать процесс обучения русской грамоте с деятельностных позиций». Кроме того, ориентация технологии не только на позиционный принцип, но и на «все принципы русской графики», а также применения соответствующих принципам учебных задач существенно расширяет возможности формирования в букварный период учебной деятельности, создавая, таким образом, благоприятные условия для становления у младших школьников научно-теоретического мышления и соответствующего ему сознания. С этой психологической точки зрения технология Л.С. Сильченковой соотносится с теорией развивающего обучения Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова и может квалифицироваться как технология развивающего обучения грамоте.

При всех отмеченных выше достоинствах технология Л.С. Сильченковой унаследовала и главный недостаток теории развивающего обучения – «в самой концепции учебной деятельности, - как отмечал А.А.Леонтьев, - проблема личности оказалась «отодвинутой» на второй план». [2, с. 23] Другими словами, учебная деятельность сосредотачивалась на интеллектуальном развитии ученика, но при этом не учитывались закономерности развития его личности. Таким образом, и в концепции Л.С. Сильченковой личность ученика оказалась «отодвинутой» на второй план, что привело к одностороннему построению ее технологии развивающего обучения грамоте.

Суммируя выделенные выше особенности теории Л.С. Сильченковой, можно ли положительно утверждать, что ей удалось разработать инвариантные основы технологии развивающего обучения грамоте как особой отрасли научных знаний. Безусловно, нет: и не столько потому, что ее теория страдает бессистемностью понятийного аппарата, утилитарностью содержания образования, слабой сбалансированностью лингвистического обоснования и односторонностью психологических основ развития личности ученика. Главная причина заключается в том, что адепту технологии не удалось сформулировать предмет изучения за пределами методики обучения грамоте. Как только исследователем была «дана новая трактовка метода обучения русской грамоте», которым оказался старый звуковой аналитико-синтетический метод, ее технология трансформировалась в одну из вариативных концепций, оказавшейся на периферии теории методики обучения грамоте. Тем не менее, необходимо признать, что исследование Л.С. Сильченковой имело и неожиданный для самого исследователя результат: оно блестяще доказало, что в онтологическом ядре методики обучения грамоте могут и должны выделяться ее технологические основы, гарантирующие всем частным методикам высокое качество обучения.

Выводы. В заключении необходимо выделить проблемы современного отечественного образования, касающиеся его целей, содержания, методов, форм, а также изменений самих субъектов образовательного процесса. В качестве наиболее значимых можно выделить следующие:

- обновление и усложнение задач, содержания и структуры образования без их необходимого научного обоснования;
- активное внедрение инновационных технологий при отсутствии критериев эффективности инновационной деятельности и наличии феномена сопротивления инновациям;
- преодоление ухудшения состояния физического и психического здоровья школьников и педагогов в связи с интенсификацией учебного процесса;
- инертность образовательной системы при внедрении научных достижений в учебный процесс, устаревшая материальная база школ;
- снижение престижа педагогической деятельности в глазах общественности, имеющее следствием уменьшение притока молодых кадров в школу, старение педагогических коллективов;
- сведение функционала российского образования до уровня оказания образовательных услуг.

Литература:

1. Горлова, Н. А. Личностный подход в дошкольном образовании: стратегия и путь реализации / Н.А. Горлова. – М.: МГИУ, 2000. – 195 с.
2. Леонтьев, А. А. Наше место в системе развивающего обучения / А. А.Леонтьев // «Школа 2000...» Педагогика здравого смысла. – М.: Баллас, 1999. – 23 с.
3. Львов, М. Р. Основы теории речи: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р.Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К.Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
5. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К.Селевко. В 2-х т. Т. 1. - М.: Народное образование, 2005. - 556 с.
6. Сильченкова, Л.С. Технология обучения русской грамоте. Пособие для учителей начальных классов, преподавателей и студентов педагогических учебных заведений / Л.С.Сильченкова. - М.: Баласс, 2004 - 80 с.
7. Сильченкова, Л.С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте. Автореферат дис. на соискание уч. ст. д. п. н. / Л.С.Сильченкова. - М., 2007. - 38 с.

УДК 378.146:796.071

доцент Шумаков Алексей Васильевич

Красноярский государственный аграрный университет (г. Красноярск);

доцент Иваницкий Владимир Владимирович

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Лариса Вячеславовна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ

Аннотация. В статье рассматривается целесообразность педагогического контроля в системе подготовки спортсменов. Педагогический контроль позволяет не только фиксировать ход педагогической деятельности тренера-педагога на разных этапах подготовки спортсменов, но и прогнозировать спортивный результат.

Ключевые слова: спортсмены, педагогический контроль, система подготовки.

Annotation. The article examines the appropriateness of pedagogical control in the system of training athletes. Pedagogical control allows not only to fix the course of pedagogical activity of the coach and teacher at different stages of training athletes, but also to predict the sporting result.

Keywords: athletes, pedagogical control, training system.

Введение. В теории и методике физической культуры и спорта уровень физической подготовленности рассматривается с позиций развития физических качеств [13, с. 4]. Определяется степень развития физических качеств с помощью педагогического тестирования. Тестируются физические качества: сила, выносливость, быстрота, гибкость, координационные способности. Кроме того, определяются их сочетания и способности: скоростные, скоростно-силовые, собственно-силовые и т.д. [1, 2, 3, 4, 11, 15, 18 и др.]. Физические качества развиваются с помощью физических упражнений, которые должны быть направлены на повышение тренированности, общей и специальной работоспособности, способствовать формированию приспособительных возможностей организма к условиям мышечной деятельности.

В системе спорта педагогическое тестирование определяется установленными нормами для различных возрастно-половых групп, спортивной квалификации и вида спорта. Критерии оценки физической подготовленности определяются как: «ниже среднего», «среднее», «выше среднего». Вместе с тем, О.Н. Московченко [13, с. 14-17] на большом статистическом материале, рассматривает оценку силовых качеств: статическую силу, собственно-силовые способности, взрывную и динамическую силу в соответствии с возрастными категориями (16–19; 20–29; 30–39; 40–49; 50–59; 60 и более лет), которые оценивает по четырем уровням: отлично, хорошо, удовлетворительно, плохо. Такой подход позволяет осуществлять самоконтроль над уровнем развития физических качеств.

На сенситивные периоды развития физических качеств указывают и другие авторы [7, с. 62; 9; 17, с. 4], которые считают, что при подборе контрольных тестов следует учитывать не только само физическое качество, но и возрастные характеристики.

В.А. Булкин отмечает, что при осуществлении педагогического контроля, особую важность имеет выявление индивидуальных особенностей различных сторон подготовленности спортсменов на разных этапах подготовки [4, с. 36].

По мнению некоторых авторов [5, 8, 12, 15, и др.] своевременный педагогический контроль над уровнем подготовленности спортсменов на этапах подготовки, позволяет вовремя проводить необходимые корректирующие воздействия, направленные на обеспечение максимального соответствия контролируемых показателей их модельным значениям. Для этого педагогический контроль должен осуществляться как на тренировочных занятиях, так и на разных этапах подготовки. Основные требования к организации педагогического контроля сформулированы в исследованиях Василькова А.А. [5], Захаровой Л.В. с соавтор. [10], Зацюрского В.М. [11], Московченко О.Н. [15], Холодова Ж.К. с соавтор. [19], где в соответствии с особенностями перманентного, текущего и оперативного состояния, разработаны виды педагогического контроля – этапный, текущий и оперативный.

Как отмечает О.Н. Московченко [16, с. 126–132; 18, с. 57–64] предварительный контроль проводится в начале спортивного сезона. Он предназначен для изучения и оценки исходного уровня физической подготовленности, соответствует ли подготовка спортивной квалификации. Данные такого контроля позволяют уточнить задачи, средства и методы их совершенствования. Оперативный контроль предназначен для определения срочного тренировочного эффекта в рамках одного занятия. Данные оперативного контроля позволяют регулировать динамику нагрузки на занятии. То есть осуществлять контроль внешней стороны нагрузки. Текущий контроль проводится для определения реакции организма спортсменов на нагрузку после занятия. Данные текущего состояния служат основой для планирования содержания ближайших занятий и величины физических нагрузок в них.

Таким образом, из всего выше изложенного следует, что педагогический контроль с использованием анализа результатов контрольных упражнений на этапах предварительного, оперативного и текущего контроля решает задачи не только целенаправленной подготовки спортсменов, но и задачи управления тренировочным процессом.

Формулировка цели статьи. Обосновать значимость педагогического контроля, обусловленного спецификой избранного вида спорта на разных этапах подготовки спортсменов.

Изложение основного материала статьи. Уровень физической подготовленности спортсменов оценивают не только по результатам выступления на соревнованиях, но и по выполнению специфических контрольных упражнений, называемых тестами. В условиях выполнения спортсменами физических нагрузок все большее значение приобретает комплексный контроль, который является одним из основных факторов в подготовке и управлении тренировочным процессом спортсменов. Комплексный контроль включает медико-биологические, психологические и педагогические критерии, позволяющие получить текущую информацию и объективную оценку функционального состояния, состояния двигательных функций и спортивно-технического мастерства на конкретных этапах подготовки.

Этапный, оперативный и текущий педагогический контроль с использованием анализа результатов

специальных упражнений, характеризующих уровень развития физических качеств, позволяет оценить динамику уровня и состояния подготовленности. Зная уровень подготовленности спортсмена, тренер решает задачи управления тренировочным процессом.

Выбор контрольных тестов, характеризующих уровень подготовленности спортсмена, осуществляется с учетом следующих требований. Тест должен быть доступным с целью возможного его применения на разных этапах подготовки, поддаваться количественной оценке для информативности при сопоставлении с результатами тестов на разных этапах контроля, а также с результатом соревновательного упражнения. То есть быть информативным, валидным, надежным и объективным, что согласуется с данными Г.А. Гришиной [6, с. 118].

В нашем эксперименте проанализированы педагогические контрольные тесты, характеризующие уровень развития физических качеств в двух разных по физиологической классификации движений в спорте: циклический вид – подводное плавание в ластах; единоборство – греко-римская борьба. Информативность выбранных тренером тестов определена по коэффициенту корреляции. Перед тренером каждого вида стояла задача, определить тесты, которые приближены к соревновательным условиям и позволяют выявить реальные возможности каждого спортсмена. Результаты, полученные в контрольных упражнениях, сопоставлялись нами с оценкой функциональной подготовленности борцов на основе данных полученных при оценке морфологических и функциональных показателей (Таблица 1).

Таблица 1

Зависимость между параметрами, характеризующими физические качества и контрольными упражнениями борцов

Общепринятые оценочные показатели физических качеств	Специфические контрольные тесты, определяющие уровень развития физических качеств борцов	Коэффициенты корреляции	Величины достоверности
Выносливость, PWC170	Бег на 3000 м (с).	0,86	0,001
Специальная выносливость, бег (6x50м по М. Я. Набатниковой)	Сумма спрутов 3-х минутного теста 15 бросков манекена через спину с захватом руки и шеи (с). Вес манекена 35–40 % от веса борца	0,81	0,0001
Скоростно-силовые качества. Бег на 30 м (с) с ходу	Приседание с партнером (количество раз) Сгибание и разгибание рук в упоре лежа за 30 с (количество раз). Прыжок в длину с места (см)	0,70 0,65 0,34	0,001 0,05 0,05
Собственно-силовые способности. Лазание по канату, 4 метра, (с)	Сила мышц спины (кг) Сила правой кисти (кг) Сила левой кисти (кг) Подтягивание на перекладине (количество раз) Тяга партнера собственного веса	0,71 0,79 0,81 0,88 0,80	0, 01 0,001 0,001 0,01 0,001
Гибкость. Наклон туловища вперед (см)	Поднимание ног (количество раз) Удержание борцовского моста	0,68 0,95	0,05 0,001
Быстрота движений (и. п. – о. с. упор присев, упор лежа, упор присев, о. с.)	Латентное время простой зрительно-моторной реакции (м сек) Теппинг-тест (макс. частота движений, кол-во раз за 10 с)	0,83 0,89	0,01 0,001

Из анализа таблицы 1 по коэффициенту корреляции легко выбрать информативные контрольные тесты для оценки уровня развития того или иного физического качества борца. Установлена достаточная корреляционная связь между всеми контрольными тестами, характеризующими уровень развития физических качеств с общепринятыми оценочными критериями, что подтверждает их достоверность и надежность [20, 21].

Для оценки формирования техники плавания в ластах в качестве контрольных тестов применялись специальные упражнения: скольжение на груди под водой с отталкиванием от стенки бассейна и без выполнения гребковых движений руками или ногами; ныряние дельфином – упражнение выполняется толчком от бортика бассейна одновременно двумя ногами, спортсмен движется под поверхностью воды на задержке дыхания 15 м., выполняя гребковые движения в ластах ногами дельфином.

В таблицах 2 и 3 представлены корреляционные связи отобранных специфических тестов на подготовительном этапе, которые влияют на результат спортсменов.

Показатели корреляционной связи, исследуемых показателей с результатами пловцов в ластах (девушки)

Плавание 50м дельфин в ластах		Плавание 200 м. в ластах кролем	
Исследуемые показатели	Коэффициент корреляции	Исследуемые показатели	Коэффициент корреляции
Омега-потенциал, 30 – 40мВ.	0,96	Омега-потенциал, 28 – 42мВ.	0,97
Физическое развитие	0,95	Физическое развитие	0,95
Тяговые усилия в воде, при плавании дельфином	0,92	Тяговые усилия в воде, при плавании кролем	0,92
Техника старта	0,92	Техника поворота	0,89
Проба Штанге, с.	0,88	Проба Штанге, с	0,89
Проба Генче, с.	0,86	Проба Генче, с.	0,85
Подвижность нервных процессов	0,94	Подвижность нервных процессов	0,87
Показатели, психомоторных способностей	0,88	МПК (расчетный коэффициент)	0,92

Таблица 3

Показатели корреляционной связи исследуемых показателей с результатами пловцов в ластах (юноши)

Плавание 50м дельфин в ластах		Плавание 200м в ластах кролем	
Исследуемые показатели	Коэффициент корреляции	Исследуемые показатели	Коэффициент корреляции
Омега-потенциал, 30 – 40мВ	0,98	Омега-потенциал, 28 – 42мВ	0,97
Физическое развитие	0,96	Физическое развитие	0,95
Тяговые усилия в воде, при плавании дельфином	0,94	Тяговые усилия в воде, при плавании кролем	0,94

Плавание 50м дельфин в ластах		Плавание 200м в ластах кролем	
Техника старта	0,90	Техника поворота	0,92
Проба Штанге, с.	0,90	Проба Штанге, с.	0,86
Проба Генче, с.	0,87	Проба Генче, с.	0,88
Подвижность нервных процессов	0,85	Подвижность нервных процессов	0,87
Показатели, психомоторных способностей	0,85	МПК (расчетный коэффициент)	0,86

Из анализа таблиц 2 и 3 следует, что ведущими факторами, определяющими успешность реализации спортивного результата у пловцов в ластах как у девушек, так и юношей, являются: показатель омегапотенциала – интегральный показатель функционального состояния гомеостатических систем организма ($r = 0,98-0,97$); физическое развитие ($r = 0,96-0,95$); тяговые усилия в воде ($r = 0,94-0,94$); техника старта и поворота ($r = 0,90-0,92$).

Выводы. Таким образом, контрольные тесты, подобранные в соответствии со спецификой вида спорта, позволяют не только своевременно выявить уровень развития физических качеств, двигательных умений и специфических способностей на определенном этапе подготовки, но получить информацию о функциональном состоянии спортсмена. Такой подход позволяет индивидуализировать уровень физической подготовки, исходя из задач управления подготовкой, осуществлять поэтапный контроль, готовить спортсменов целенаправленно и квалифицировано.

Литература:

1. Александрова Л.И., Московченко, О.Н., Захарова Л.В., Иваницкий В.В. и др. Оптимизация физических нагрузок студенток и спортсменок, проживающих в условиях Сибири, на основе оценки физического состояния // Теория и практика физической культуры, 2011. №7. С. 20–25.
2. Бальсевич В.К., Соха Т. Стратегия многолетней спортивной подготовки олимпийцев // Теория и практика физической культуры, 2011. № 2 С. 66–68.
3. Ботяев В.Л., Стрельцов В.А., Апокин В.В. Теоретическое обоснование и отбор тестов для оценки способностей спортсменов, специализирующихся в сложнокоординационных видах спорта // Теория и практика физической культуры, 2012. №4. С. 86–89.
4. Булкин В.А. Педагогическая диагностика при управлении тренировочным процессом / В.А. Булкин, Е.Н. Ершова// Педагогические аспекты предсоревновательной подготовки спортсменов: Сб. науч. тр. - Л.: Изд. ЛНИИФКа, 1982. - С. 23-39.
5. Васильков А.А. Теория и методика спорта: учебник / А.А. Васильков. – Ростов н/Д: Феникс, 2008 – 379 с.
6. Гришина Г.А. Физическая культура. Основы здоровья: Учебное пособие / Г.А. Гришина, Р.Я.

Проходовский, О.Н. Московченко. – Иркутск: ИрГМУ, 2009. – 181 с.

7. Думбай В.Н., Физиологические основы валеологии труда и спорта: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.Н. Думбай, К.Е. Бугаев - Ростов-на Дону: Изд-во ООО «ЦВВР», 2000. – 128 с.

8. Захарова Л.В. Физическая культура в системе высшего образования: учебное пособие Ч. I: Теоретический аспект / Л.В. Захарова. – Красноярск: Краснояр. гос. торг.-экон. ин-т., 2009. – 136 с.

9. Захарова Л.В. Физическая культура в системе высшего образования: учебное пособие Ч. II: Практический аспект / Л.В. Захарова, Н.В. Люлина, Д.А. Шубин. – Красноярск: Краснояр. гос. торг.-экон. ин-т., 2009. – 312 с.

10. Захарова Л.В. Физическая культура: учебник / Л.В. Захарова, Н.В. Люлина, М.Д. Кудрявцев, О.Н. Московченко, Д.А. Шубин. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. - 612 с.

11. Заиорский В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / В.М. Заиорский. – М.: 3-е изд. Советский спорт, 2009. – 200 с.

12. Ivanitsky V, Moskovchenko O. Sports Selection-Based Optimisation of Physical Exercise load for Finswimmers // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 8 (2012, 5) – P. 1092-1102.

13. Московченко О.Н. Валеологический подход к развитию физических качеств: Учебно-методическое пособие / О.Н. Московченко, Т.А. Шубина - Красноярск: ИПЦ – КГТУ, 1999. –40 с.

14. Московченко О.Н. Контрольные упражнения для оценки различных сторон подготовленности пловцов-подводников / О.Н. Московченко, В.В. Иваницкий, Е.К. Михайлова // Материалы Международной научно-практической конференции специалистов подводного спорта (5-6 мая 2010, г. Красноярск) под общ. ред. О.Н. Московченко. Красноярск: Сибирский государственный аэрокосмический университет, 2010. – С. 88-92.

15. Московченко О.Н. Оптимизация физических и тренировочных нагрузок на основе индивидуального адаптивного состояния человека: Монография / О.Н. Московченко. – М.: Наука. «Флинта», 2012. 312 с.

16. Московченко О.Н. Подводный спорт и дайвинг: Учебное пособие: Словарь-справочник / сост. О.Н. Московченко, И.А. Толстопятов, А.В. Александров. – Изд. 2-е, перераб. и доп. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 316 с.: ил. КГПУ им. В.П. Астафьева, СибГАУ им. М.Ф. Решетнева, М.: Флинта, М.:Наука.

17. Moskovchenko O.N., Kattcin O.A., Shubin D.A., Zirianova V.I. Healthy life-style: Students' personal behavioral models (the results of the sampling study in Siberian Federal University), 2014. Volume 6, Issue 1, Supplement 1, Article ID: VM-014-14. P. 1-7.

18. Московченко О.Н. Педагогическая деятельность магистра: Учебное пособие / О.Н. Московченко. – Красноярск, 2014: Изд. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева – 148 с.

19. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 408 с.

20. Шумаков А.В. Выделение информативных педагогических тестов для оценки физических качеств борцов греко-римского стиля / А.В. Шумаков, О. Н. Московченко // Материалы междунар. симпозиума «Физическая культура и спорт в системе образования. Здоровьесберегающие технологии». Красноярск: КрасГУ, 2004. С. 42-45.

21. Шумаков А.В. Морфометрические критерии спортивного отбора борцов греко-римского стиля / Физическая культура и спорт в системе образования: Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, 23-25 апреля 2010 г. Отв. К.П. Базарин. // А.В. Шумаков., О.Н. Московченко – Красноярск: ИПК СФУ, 2010. С. 110-116.

Педагогика

УДК 7967012.68

старший преподаватель Шумилов Антон Юрьевич

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры

физического воспитания и спорта Кутергин Николай Борисович

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);

старший преподаватель Горбатенко Андрей Васильевич

Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород)

АНАЛИЗ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ИГРОКОВ МИНИ-ФУТБОЛЬНОЙ КОМАНДЫ БГТУ ИМ. В. Г. ШУХОВА

Аннотация. В работе представлен анализ разработанной методики, направленной на повышения технико-тактических взаимодействий футболистов на примере сборной команды БГТУ им В.Г. Шухова. Проанализированные данные учебно-тренировочного и соревновательного процесса, вносились изменения, с целью устранения ошибок в тактических построениях игры команды. Проведенный авторами анализ эксперимента выявил, что данные взаимосвязи логичны и соответствуют результатам исследований команд высшей квалификации.

Ключевые слова: мини-футбол, технико-тактическая подготовка, взаимодействия, игроки, футболисты.

Annotation. The paper presents an analysis of the developed methodology aimed at enhancing the technical and tactical interactions of football players on the example of the team of the BSTU named after VG. Shukhov. Analyzed data of the training and competition process, changes were made to eliminate mistakes in the tactical constructs of the team's game. The analysis of the experiment carried out by the authors revealed that these interrelations are logical and correspond to the results of studies of teams of higher qualification.

Keywords: mini-football, technical and tactical training, interactions, players, football players.

Введение. В спортивной и научно-методической литературе встречается большое количество работ, посвященных тренировке футболистов в мини-футболе. В основном авторы затрагивают вопросы физическая подготовка футболистов. Многие специалисты подробно описывают техническую и тактическую подготовку

мини-футбольных команды спортивных школ и команд высшей квалификации. Ряд специалистов рассматривает специфику психологической подготовки в мини-футболе. При этом практически нет работ, характеризующих методику формирования технико-тактической подготовленности футболистов сборных команд ВУЗов по мини-футболу [10:11].

В ходе изучения литературы и анализе научных источников по данной проблеме были выявлены основные факторы, которые влияют на подготовку студентов-футболистов различной квалификации, занимающихся мини-футболом. Основное внимание было сосредоточено на работах по проблеме тактической подготовки в мини-футболе [3;8]. Анализ научно-методической литературы позволил определить степень изучения данной проблемы, позволил теоретически сформировать и обосновать рабочую гипотезу, сформировать цели и задачи для решения данной проблемы исследования [9].

Изложение основного материала статьи. Педагогическое наблюдение осуществлялось в течение всего педагогического эксперимента за учебно-тренировочным процессом студентов-футболистов, занимающихся мини-футболом. Эксперимент проходил с сентября 2015 года по ноябрь 2016. Предметом наблюдения выступала разработанная нами методика, направленная на повышения технико-тактических взаимодействий футболистов [4].

В организации и проведении педагогического эксперимента приняли участия 22 футболистов, которые входят в сборную команду БГТУ им. В.Г. Шухова. Одна группа футболистов, состоящая из 11 человек проходила учебно-тренировочные занятия по обычной методике, согласно планов тренера. В учебно-тренировочный процесс другой группы, которая также состояла из 11 человек, была включена разработанная нами методика. В течение всего педагогического эксперимента футболисты экспериментальной группы систематически выполняли упражнения разработанной нами методики. В учебно-тренировочный процесс футболистов контрольной группы входили те же упражнения, но не в том количестве и не в той последовательности как предлагает наша методика [7].

Во время проведения исследования использовалась видеосъемка футбольных матчей с последующей обработкой данных каждого матча. С помощью видеосъемки после обработки данных в учебно-тренировочный и соревновательный процесс, тренерами сборной команды БГТУ им. В.Г. Шухова вносились изменения, с целью устранения ошибок в тактических построениях игры команды.

Анализ проводился следующим образом. Эксперты просматривали видеозапись игры и давали качественную и количественную оценку (шкала от 0-очень плохо до 10 – очень хорошо) тактическим взаимодействиям команды. В качестве экспертов выступили тренера сборной команды БГТУ им. В.Г. Шухова по мини-футболу: Кравцов В.В., Грачев А.С., Дмитриенко В.Г., Денисенко С.В.

1) Фактический материал обрабатывался с помощью математико-статистических методов.

1. Среднее арифметическое значение \bar{x} для неупорядоченного ряда измерений вычисляют по формуле:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

2. Получили две выборки, независимость которых обеспечивалась планированием эксперимента.

Гипотеза Но: $\mu_x = \mu_y$. Альтернатива Н1: $\mu_x \neq \mu_y$. Уровень значимости, $\alpha = 0,05$.

3. Выборочные характеристики рассчитали по формулам:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i \quad S^2 = \frac{1}{n-1} \left[\sum_{i=1}^n x_i^2 - \left(\sum_{i=1}^n x_i \right)^2 / n \right]$$

4. Для проверки гипотезы о равенстве дисперсии применили F-критерий на уровне значимости двустороннего F-критерия: $\alpha = 0,05$.

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$$

Значение F-критерия выводили по формуле

Критическое значение $F_{0,05}$ двустороннего F-критерия находим в таблице.

Если $F < F_{0,05}$ принимали предположение о равенстве генеральных дисперсии $[\sigma_x^2 = \sigma_y^2]$.

$$S_{x-y} = \sqrt{\frac{S_x^2 + S_y^2}{n}} \quad t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{S_{x-y}}$$

5. Значение t-критерия вычисляли по формулам: $[\frac{S_x^2 + S_y^2}{n}]$ и $[\frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{S_{x-y}}]$. Критическое значение t-критерия при $\alpha = 0,05$ и $v = 10$ находили в таблице.

Вывод: Если $t < t_{0,05}$, то на уровне значимости 0,05 принимали гипотезу Но.

6. Для сравнения зависимости переменных – использовали коэффициент корреляции Пирсона (r-Пирсона): где x_i – значения переменной X; y_i – значения переменной Y; \bar{x} – среднее арифметическое для переменной X; \bar{y} – среднее арифметическое для переменной Y.

$$r_{xy} = \frac{\sum(x_i - \bar{x}) \times (y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum(x_i - \bar{x})^2 \times \sum(y_i - \bar{y})^2}}$$

Для оценки показателей технико-тактических действий (ТТД) игроков сборной БГТУ им. В.Г. Шухова была проведена видео фиксация 8 матчей Чемпионата города Белгорода по мини-футболу (сезон 2015-2016гг). Были посчитаны следующие показатели ТТД каждого игрока: передачи мяча (длинные, средние, короткие), прием мяча, отбор мяча, «обводка» соперника, удары по воротам и общее количество ТТД, представленные в таблице 1 [10].

Таблица 1

Суммарные значения ТТД (без учета их эффективности) футболистов сборной команды БГТУ им. В.Г. Шухова в играх Чемпионата города Белгорода

№ игры	Передача мяча			Приём мяча	Обводка соперника	Отбор мяча / потеря мяча	Удар	Всего ТТД	Турнир. место соперника
	Длинные	Средние	Короткие						
1	11	160	176	243	21	133	34	778	5
2	3	229	184	328	23	75	32	874	4
3	2	227	227	353	37	95	31	972	7
4	0	266	206	328	27	71	46	1001	13
5	0	215	178	287	20	57	36	793	10
6	0	215	116	244	27	78	42	722	8
7	0	255	180	304	23	74	58	892	14
8	0	239	143	300	14	72	46	814	15

Из представленной таблицы видно, что в играх с командами, занимающими верхние строчки турнирной таблицы показатели несколько хуже, чем с командами-аутсайдерами. Чтобы определить насколько объективны наши суждения, нами был проведен корреляционный анализ ТТД и занимаемое место соперника в Чемпионате, который представлен в таблице 2.

Таблица 2

Взаимосвязь ТТД футболистов сборной команды БГТУ им. В.Г. Шухова и занимаемых мест соперников в Чемпионате города Белгорода

		Передача Мяча			Приём мяча	Обводка соперника	Отбор мяча / потеря мяча	Удар	Всего ТТД	Турнир место соперника
		Длинные	Средние	Короткие						
Передача мяча	Длин.	1,0								
	Сред.	-0,8	1,0							
	Корот.	0,1	0,2	1,0						
Приём мяча		-0,4	0,7	0,7	1,0					
Обводка соперника		-0,1	0,1	0,5	0,4	1,0				
Отбор мяча / потеря мяча		0,9	-0,7	0,1	-0,3	0,2	1,0			
Удар		-0,5	0,6	-0,3	-0,1	-0,3	-0,4	1,0		
Всего ТТД		-0,2	0,6	0,9	0,9	0,5	-0,1	0,1	1,0	
Турнир место соперника		-0,6	0,7	-0,1	0,1	-0,4	-0,5	0,8	0,2	1,0

Из таблицы 2 видно, что корреляционная связь между показателями ТТД футболистов сборной БГТУ им. В.Г. Шухова и «классом команды» (т.е., чем меньше цифровое значение места команды, тем выше ее «класс») имеет следующий вид:

- чем ниже «класс» команды, тем меньше игроки сборной БГТУ им. В.Г. Шухова выполняли длинных передач;

- с более слабым соперником количество средних передач и ударов по воротам было больше, чем с командами из верхней части турнирной таблицы [6].

Следует отметить, что помимо вышеописанных взаимосвязей ТТД и «классом» соперника, выявлен ряд корреляционных связей между различными технико-тактическим действиями.[1;6] Но, поскольку анализ ТТД проводился без разделения их на успешные и неуспешные (точные и неточные), мы считаем представленные результаты малоинформативными. В связи с чем, мы посчитали необходимы представить результаты показателей ТТД с учетом вышеописанных критериев (таблица 3).

Суммарные значения ТТД футболистов сборной команды БГТУ им. В.Г. Шухова в играх Чемпионата города Белгорода

№			1	2	3	4	5	6	7	8
	Соперник		Белэнергомаш	Фишка	Форвард	Альянс	БМК	Энергомаш	БелГАУ	Лотос
Передача мяча	Длин.	Точ.	3	2	1	0	0	0	0	0
		Неточ.	8	1	1	0	0	0	0	0
	Сред.	Точ.	126	188	188	226	177	176	199	214
		Неточ.	34	41	39	40	38	39	56	25
	Корот.	Точ.	162	175	198	184	162	106	165	129
		Неточ.	14	9	29	22	16	10	15	14
Приём мяча	Успеш.	227	313	334	308	274	227	286	285	
	Неуспеш.	16	15	19	20	13	17	18	15	
Обводка соперника	Успеш.	17	15	25	20	18	19	19	11	
	Неуспеш.	4	8	12	7	2	8	4	3	
Отбор мяча			74	38	59	52	41	50	55	56
Потеря мяча			59	37	36	19	16	28	19	16
Удар	в створ ворот		22	21	20	33	20	25	42	31
	мимо ворот		12	11	11	13	16	17	16	15
Всего ТТД	Успеш.		631	752	825	879	692	603	766	726
	Неуспеш.		147	122	147	122	101	119	126	88
Турнир место соперника			5	4	7	13	10	8	14	15

Оценка взаимосвязи мест занимаемых соперниками с показателями технико-тактических действий игроков сборной БГТУ им. В.Г. Шухова выявила:

-снижение количества точных длинных передач в играх с командами из верхней части турнирной таблицы, т.е. чем выше «класс» команды соперника, тем меньше точных длинных передач делали игроки сборной БГТУ им. В.Г. Шухова; [2]

- прямую зависимость количества точных передач на среднюю дистанцию с местом команды в турнирной таблице;

- в играх с более слабыми соперниками игроки сборной БГТУ им. В.Г. Шухова совершали меньше потерь мяча и, наоборот, с более сильными соперниками количество потерь увеличивалось;

- количество ударов в створ ворот было больше в играх с командами из нижней части таблицы и, соответственно, меньше с лидерами Чемпионата Белгорода [5].

Выводы. Анализ проведения эксперимента выявил, что данные взаимосвязи логичны и соответствуют результатам исследований команд высшей квалификации. Но в тоже время отсутствие взаимосвязи между «классом» соперника и суммарным объемом ТТД и рядом отдельных видов ТТД, позволяет предположить, что положительный результат во многом зависит от тех показателей, по которым была выявлена корреляционная связь. Кроме того, по средствам экспертных оценок были выявлены следующие показатели: Белэнергомаш – 7,3; Фишка – 5,1; Форвард – 8,3; Альянс – 7,9; БМК – 7,7; Энергомаш – 8,0; БелГАУ – 6,9; Лотос – 8,2.

Следует отметить отсутствие корреляционных связей между экспертными оценками и показателями технико-тактических действий. Также не выявлено связи между местом, занимаемым командой соперников в турнирной таблице, и средним значением экспертной оценки.

Литература:

1. Андреев, С.Н. Анализ соревновательной практики профессиональных мини-футбольных клубов / С.Н. Андреев, Э.Г. Алиев, К.В. Еременко // Ученые записки Ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. – №1. – С. 3-6.
2. Грачев А.С. Обучение атакующим технито- тактическим взаимодействиям в мини-футболе/ А.С. Грачев, С.А. Мельников// Научный журнал Дискурс. – 2016. – №2 (2). – 38-4
3. Ежов П.Ф. Оценка тренировочных нагрузок спортсменов высокой квалификации в мини-футболе / П.Ф. Ежов // учеб.пособие. – Малаховка: Изд-во МГАФК. – 2006. – 85 с.
4. Кошбахтиев И.А. Мини-футбол как эффективное средство улучшения физической и умственной работоспособности студентов / И.А. Кошбахтиев, М.В. Моисеева // АCADEMY. – 2016. №10 (13) – С. 21-22.
5. Кравцов В.Г. Анализ выступлений команды «Технолог» БГТУ имени В.Г. Шухова по мини-футболу сезона 2013-14 года / В.В. Кравцов, В.Г. Дмитриенко // Энергосберегающие технологические комплексы и оборудование для производства строительных материалов: Межвузовский сборник статей. Под ред. В.С. Богданова. – Белгород, – 2014. – С. 453-455.
6. Крамской, С.И. Физическая культура, спорт и здоровье студентов / С.И. Крамской, И.А. Амелеченко // Культура физическая и здоровье. – 2009. – № 1– С. 78.

7. Красников А.А. Основы теории спортивных соревнований / А.А. Красников // Теория и практика физической культуры. - 2006 - №9 - С. 23-24.
8. Мутко, В.Л. Мини-футбол – игра для всех. / В.Л. Мутко, С.Н. Андреев, Э.Г.Алиев // – М.: Советский спорт, 2007. – 264 с.
9. Мутко В.Л. Мини-футбол в высших учебных заведениях / В.Л. Мутко, С.Н. Андреев, Э.Г. Алиев. // М.: Советский спорт. – 2010. – 320 с.
10. Романов В.М. Мини-футбол в вузе / В.М. Романов, В.К.Плохов // учебное пособие. – Уфа: Изд-во Уфимского гос. авиац. гос. ун-та, – 2005. – 86 с.
11. Шумилов А.Ю. В вопросе использования игры мини-футбол в рамках дисциплины «Физическая культура» в ВУЗе /А.Ю. Шумилов, А.С. Грачев // «Дискурс». – 2017. – 3 (5). – С. 61-65.

Педагогика

УДК 37.011.31

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики Щербакова Елена Викторовна

Московский городской педагогический университет (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики Щербакова Татьяна Николаевна

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ЭТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Представленная статья позволяет получить разносторонние представления о формировании этической компетентности современного педагога. В ней раскрывается ряд ключевых понятий, связанных с характеристикой четких нравственных установок, соблюдения этических нормы поведения учителя. Содержание материала статьи систематизирует и обобщает уже имеющиеся знания о процессах и явлениях педагогической действительности. Предлагаемый материал сочетает в себе исторический и акмеологический подход к изучению педагогического мастерства, важной составной частью которого является, в том числе формирование и развитие этической компетентности самого педагога. Авторы раскрывают ряд понятий, связанных с характеристикой системы этического и нравственного воспитания школьников. Особое внимание в статье отводится проблеме нравственного формирования личности ребенка. Стержневым является междисциплинарный подход к изучению проблем совершенствования педагогического мастерства, интеграция философских, педагогических и психологических теорий и концепций творческой деятельности. Материал статьи вооружает учителя современными методиками изучения и совершенствования своего профессионального мастерства. Статья может быть интересна и полезна студентам педагогических вузов, а также аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации, педагогам-практикам и всем заинтересованным лицам.

Ключевые слова: этические нормы, нравственность, социальные факторы, формирование личности, этическая компетентность, общественное воспитание, педагогический этикет, моральные нормы, система этического воспитания.

Annotation. The presented article allows receiving versatile ideas about the formation of the ethical competence of the modern teacher. It reveals a number of key concepts related to the characterization of clear moral attitudes, the observance of the ethical norms of the behavior of the teacher. The content of this article systematizes and generalizes already existing knowledge about the processes and phenomena of pedagogical reality. The proposed material combines a historical and acmeological approach to the study of pedagogical skill, an important part of which is, among other things, the formation and development of the ethical competence of the teacher himself. The authors disclose a number of concepts related to the characterization of the system of ethical and moral education of schoolchildren. Particular attention in the article is given to the problem of the moral formation of the child's personality. Struzhnev is an interdisciplinary approach to studying the problems of improving pedagogical skill, the integration of philosophical, pedagogical and psychological theories and concepts of creative activity. The article's material equips teachers with modern methods of studying and improving their professional skills. The article can be interesting and useful to students of pedagogical universities, as well as postgraduate students, students of advanced training courses, practitioners and all interested persons.

Keywords: ethical norms, morality, social factors, personality formation, ethical competence, public education, pedagogical etiquette, moral norms, ethical education system.

Введение. В последние годы в нашем обществе бытует мнение, что молодежь не имеет четких нравственных установок, не соблюдает этические нормы поведения. В связи с этим возникают вопросы: от чего или от кого зависит нравственный облик молодежи? Кто оказывает большое влияние на нравственное формирование личности ребенка?

Изложение основного материала статьи. Первые этические нормы дети усваивают в семье. Они их воспринимают некритично, усвоение правил поведения происходит благодаря подражанию действиям и поведению родителей, либо взрослых, которые являются референтными личностями для ребенка. Ключевое влияние на формирование личности ребенка оказывает и социальная среда, в которой он воспитывается, и такие социальные факторы, как страна, государство, общество сверстников, социальные институты (детский сад, школа, институт) и т.д.

Когда ребенок поступает в детский сад, а затем в школу, возникают определенные противоречия между системами семейного и общественного воспитания. Часто родители считают, что вся ответственность по этическому воспитанию детей ложится на педагогов, так как с ними дети проводят зачастую больше времени. Данное утверждение не является истинным. Ведь только совместные усилия педагогов и родителей, а также всего общества, могут дать положительные результаты. Но также следует отметить, что личность учителя для школьников часто является примером. Поэтому для формирования этической культуры учащихся необходимо, чтобы педагог сам был этически компетентен.

Этическая компетентность предполагает не только знание педагогом норм поведения и их соблюдение, а также умение привить детям этические нормы. Для современного педагога очень важно знать и соблюдать педагогический этикет.

Педагогический этикет – это совокупность правил поведения, регулирующие внешнее проявление взаимоотношений, возникающих между педагогом и ребенком, педагогом и родителями ребенка, педагогом и коллегами, характеризующихся уважением, стремлением к установлению доброжелательных, творческих отношений, доставляющих радость общения. Знание учителем этикетных правил поведения очень важно, т.к. педагог является примером подражания для школьников. Уважительное отношение к ученику, доброжелательность в общении, тактичность, корректность, внимание к проблемам ребенка, желание помочь ему реализовать свои способности – все это характеризует педагога как компетентного человека, профессионала в своей области. Кроме того, педагог, соблюдающий правила этикета, более успешен в своей профессиональной деятельности и комфортно чувствует себя в любой этикетной ситуации, не допускает конфликтных ситуаций.

Этикет педагога во многом определяется общей и педагогической, профессиональной культурой учителя, а также традициями педагогического коллектива образовательного учреждения, в котором педагог работает, особенностями страны проживания и т.д.

Педагогический этикет опирается на следующие принципы:

1) Принцип гуманизма и человечности, который проявляется в целом ряде моральных требований, обращенных непосредственно к культуре взаимоотношений. Это вежливость, тактичность, скромность, пунктуальность, объективность.

2) *Принцип целесообразности действий*, основанный на знании норм современного этикета. В жизни могут возникать такие ситуации, которые не предусмотрены правилами. В такой нестандартной ситуации следует руководствоваться принципом удобства.

3) *Принцип красоты или эстетической привлекательности поведения.*

Правила этикета вырастают из правил эстетики. Совершать те или иные действия нельзя, так как это некрасиво, задевает эстетические чувства людей, нарушает их личностное пространство.

4) *Принцип соблюдения народных обычаев и традиций.* Педагогический этикет включает в себя этикет внешнего вида педагога (это и осанка, походка, жесты, мимика, одежда), речевой этикет (правила общения с детьми, их родителями, администрацией школы, коллегами), поведение педагога на работе.

Желательно, чтобы педагог своим внешним видом располагал к себе школьников, родителей, своих коллег. К выбору одежды учитель должен подходить тщательно. одного из важных правил этикета: Красиво выглядеть – значит проявлять уважение к окружающим. Это является одним из важнейших правил этикета.

В настоящее время нет строгих требований к внешнему виду педагогов. Образовательные организации предлагают форму для обучающихся, но дресс – кода для педагогов не вводят, иногда оговаривается деловой стиль одежды. Заметим, что для учителя недопустимы авангардный или спортивный стили одежды (кроме учителей физкультуры), рекомендуются классический, романтический, а также стиль с фольклорными элементами. Педагогу нужно стремиться к элегантности, одеваться и вести себя в соответствии с конкретной ситуацией, собственным положением и возрастом. Умение подать себя зависит от внутренней культуры, от развитости эстетического вкуса. Одежда учителя должна выглядеть опрятно и элегантно, но не быть вычурной. Большое значение имеет цветовая гамма костюма педагога. Цвет должен соответствовать месту и времени, а также подходить человеку. Не рекомендуется использовать в сочетании более 3-х цветов.

Соблюдение речевого этикета для педагога – важнейшее профессиональное требование. Основные требования к речи учителя: чистота речи. В ней не может быть слов – паразитов. Но речь должна быть грамматически правильно выстроена. Честность, искренность, уверенность в себе и юмор – вот что подкупает всех учеников. В речи педагога не должны иметь место злая ирония, насмешка и снисходительный тон.

Простейшая формула речевого этикета: думай кому, что, как, где, зачем говорить и какие из этого могут возникнуть последствия.

Педагог не только должен соблюдать этикет, но и владеть методикой обучения школьников этическим нормам. Исследователи отмечают, что часто педагоги организуют занятия по этическому воспитанию без определенной системы, поэтому они не эффективны. Необходимо знать какие программы по этическому воспитанию учащихся существуют, какие методы и формы работы будут более эффективными при реализации данного направления воспитания.

В настоящее время существуют различные программы, ориентирующиеся на формирование основ этической культуры детей: «Основы этической культуры» А.И. Шемшуриной (программа разработана для учащихся 1-11 классов); «Этика и этикет младших школьников» Н.А. Смирнова; «Программа воспитания школьников» Н.Е. Щурковой и др.

Система этического воспитания школьников включает в себя несколько компонентов:

* *Специализированный этический курс для занятий с детьми (1-11 класс)*

Достаточно широкое распространение получил этический курс занятий с детьми «Основы этической культуры», разработанный под руководством А.И. Шемшуриной. С 1 по 8 класс программа называется «Этическая грамматика» и предназначена для постепенного вхождения детей в мир этических понятий и категорий. Если рассмотреть структуру «Этической грамматики», то в ней выделены 4 раздела, каждый из которых в соответствии с возрастными особенностями детей от класса к классу расширяет и углубляет этические знания школьников. Первый раздел данной программы посвящен этике общения, во втором разделе рассматривается этикет, правила «хорошего тона»; содержание третьего связано с нормами этики, регулирующими отношения с окружающими, а четвертого – с этикой отношений в коллективе.

* *Повседневная методика «Этический заряд»*, применима в свободном общении школьников на перемене и в после уроков. Эта методика сочетает этическую установку на доброжелательность, уважение во взаимоотношениях со людьми с педагогическими инструментариевыми формами профилактики конфликтных ситуаций и достойного выхода из них.

* *Внеклассная деятельность этической направленности*, которая ориентирована на включение каждого ученика в этический диалог, общение, взаимодействие. Эта деятельность построена как театрализованное представление-диалог. Может быть проведена в форме «школы вежливости» в начальных классах, «этических диалогов о главном» – в подростковых, «вечеров этических раздумий» и этических тренингов – в старших возрастных классах.

При разработке авторских программ педагогу следует помнить, что выбор основных тем зависит от возраста учащихся и особенностей классного коллектива.

Все компоненты представленной системы имеют свою функцию, оригинальное содержание и методические особенности. Каждый элемент осуществляет свою часть общей педагогической задачи, предусматривающей гуманистическое влияние на формирование этических позиций и отношений школьников к себе, к Миру, к другим людям.

Система этического воспитания школьников опирается на несколько *принципов*:

- * Обеспечение субъектной позиции ребенка.
- * Осознание школьниками ценности человеческой жизни как основы нравственного развития.
- * Обеспечение этической рефлексии учащихся.
- * Принцип экзистенциальности (признание духовных ценностей внутреннего мира).
- * Принцип диалогичности.

При реализации программ этического воспитания детей школьного возраста педагоги пользуются целым арсеналом различных средств и методов воспитания.

Наиболее распространенными методами этического воспитания являются: приучение, упражнение, создание воспитательных ситуаций, словесные методы (рассказ, разъяснение, беседа, этические диалоги), пример для подражания, поощрение, наказание, погружение.

Среди эффективных форм этического воспитания учащихся начальной и средней школы можно назвать беседы, нетрадиционные уроки с инсценировками, ролевыми играми, сочинениями историй, сказок, посещением музеев, театров, экскурсиями, праздничными вечерами и т.д.

Для закрепления того или иного правила поведения можно давать детям небольшие домашние задания: придумать сказку, где герои вели бы себя правильно (или неправильно) с точки зрения изучаемого этического правила и др. Главные принципы таких заданий – совместное с родителями или самостоятельное выполнение; добровольность; применение творческих способностей; постоянное стремление к соблюдению правил этикета (не только в обществе, но и дома).

Воспитание культуры поведения детей предполагает совместную работу педагогов и родителей: педагог, как человек, профессионально занимающийся педагогической деятельностью, дает ориентиры формирования этикетного поведения и организует деятельность ребенка по их усвоению, а родители обеспечивают ежедневную практическую отработку навыков такого поведения. Педагоги больше работают с детским коллективом, часто опираясь на воспитательные возможности коллектива сверстников. Родители же в свою очередь работают со своим ребенком индивидуально. В этом случае педагогу важно помочь родителям в этическом воспитании детей, научить их методам и приемам воспитания.

Выводы. Таким образом, говоря об этической компетентности современного педагога, мы затронули вопросы соблюдения учителем педагогического этикета, владение методикой обучения школьников этическим нормам, а также взаимодействие с родителями в этическом воспитании детей.

Литература:

1. Барышева Т.А. Креативность. Диагностика и развитие. Монография. Спб., 2002. – 205 с.
2. Жданова С.Н. Педагогика эстетического освоения мира: монография. Оренбург, 2006. - 244 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб, 2012. - 434 с.
4. Педагогика эстетической среды: теория и опыт. Сб. науч. тр. Минск, 2002. - 138 с.
5. Репринцев А. В. Эстетическое отношение личности к действительности. Сущность. Структура. Формирование. - Курск: Изд-во Кур. пед. ун-та. - 2000. - 182
6. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Имиджелогия для современного педагога УЦ Перспектива, М., 2012. - 201 с.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. - М., Смысл, 2001. - 365 с.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Юртаева Ольга Алексеевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение Республики Крым
«Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)

РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы, связанные с работой с одаренными учащимися. Анализируется опыт различных регионов и образовательных организаций. Автор дает рекомендации по совершенствованию региональной образовательной политики в сфере работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренные дети, образование, проблемы, перспективы, региональная образовательная политика.

Annotation. In the article actual problems related to work with gifted children. Examines the experience of various regions and educational institutions. The author gives recommendations to improve the regional educational policy in the sphere of work with talented children.

Keywords: gifted children, education, problems and prospects, regional educational policy.

Введение. Для полноценной реализации детской одаренности очень важно, чтобы дети чувствовали уверенную поддержку взрослых – родителей, педагогов, экспертов. Одной из основных задач по педагогической работе с одаренными детьми должно стать формирование благоприятных условий для раскрытия их способностей, рассмотрение психологических и методических проблем по выявлению одаренных детей, определение целей и задач по подготовке учителей, психологов, педагогов дополнительного образования, которые были бы способны работать с одаренными и высокомотивированными детьми.

Изложение основного материала статьи. Как правило, в современном социуме одаренный ребенок понимается как необычный, особый, уникальный. В свою очередь, Всемирная организация здравоохранения относит талантливых детей к группе риска, обозначая «риски» в их возможностях навредить не только себе, когда им не удастся реализовывать свои способности в полном объеме, но и социуму, если их

невысокая одаренность может трансформироваться, например, в «криминальный талант» или др. [1]. Исследователи отмечают, что одаренные – это особенные дети, и им в своей социальной среде не всегда бывает комфортно и уютно. С другой стороны, стоит признать, что далеко не каждый педагог умеет профессионально работать с такими детьми. Далеко не всегда не только учителя, но и семьи, знают и умеют работать с такими детьми. В свою очередь, в настоящее время на разных уровнях (как среди государственных деятелей, так и среди академического сообщества) наступило осознание того, что необходимо сопровождать одаренных детей на всех этапах, особо в ситуациях, когда психологи должны оказывать своевременную помощь при возможном возникновении проблем.

Вопросы, связанные с образованием одаренных детей обсуждались в профессиональном (экспертном, научном) сообществе практически все прошлое столетие, а в последние годы мы вышли на более активное осмысление и применение данного понятия в прикладной работе специалистов (педагогов, психологов), т.к. данная проблематика одно время разделила как профессионалов, так и общество на два противоположенных лагеря, с одной стороны поддерживающих тезис, что «Все дети являются одаренными», с другой, что «Одаренные дети встречаются крайне редко». Новый всплеск этим дискуссиям вызвало Постановление Правительства РФ от 17.11.2015 г. №1239 «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития» [2].

Целью настоящей работы является анализ основных проблем в педагогической работе с одаренными детьми, а также характеристика мероприятий по работе с одаренными детьми на крымском региональном уровне.

Одним из основных вопросов, направленных на реализацию вышеназванной цели, специалисты предлагают системный комплекс мер, в том числе, проведение регулярного мониторинга высокомотивированных и одаренных детей, путем создания для каждого особых, учитывающих индивидуальность каждого, условий личностного развития. В свою очередь, необходимо отметить, что одной из главных проблем, при проведении таких мониторинговых исследований является акцентирование внимания, прежде всего, на строгое соблюдение морально-этических норм и принципов гуманистического проведения диагностик [3].

Действительно, в последнее время работу с одаренными детьми пытались конкретизировать и систематизировать, особенно на федеральном уровне. Так, как известно, в результате этого был создан и пополняется Федеральный реестр одаренных детей. В настоящее время в него вошло около 7 тысяч имен. Работая над системой поддержки одаренных детей, ставится задача необходимости продолжения расширения практики дополнительного образования. Президент Российской Федерации В. В. Путин в одном из своих указов поставил задачу вовлечь к 2020 году в дополнительное образование не менее 75% детей в возрастном диапазоне от 5 до 18 лет (на 2015 год эта цифра составляла 64%) [4].

Необходимо продолжать поддерживать участие одаренных и высокомотивированных детей в олимпиадном движении, в различных ученических конференциях и семинарах, необходимо отработать механизмы по учету индивидуальных достижений обучающихся (например, наличие и определение веса ученического портфолио при поступлении в ВУЗы и др.).

Особо важно при формировании региональной политики работы с одаренными детьми изучение опыта ведущих детско-юношеских центров соответствующего профиля и направлений. Например, в столице российской Федерации – в г. Москве, в настоящее время на развитие детской одаренности фактически нацелены все общеобразовательные школы (школьные комплексы), которые решением столичных властей были переведены при финансировании на единые максимально высокие нормативы. Открываются гуманитарные, медицинские, инженерные и другие профилирующие классы. Уделяется все большее внимание дополнительному детско-юношескому образованию, увеличивается число кружков, студий, секций. Все больше учащихся принимает участие в олимпиадном движении, проявляя свои способности в изучаемых дисциплинах.

В настоящее время развитие детских талантов проходит в тесном сотрудничестве с учреждениями культуры: театрами и музеями, парками и высшими учебными заведениями. Например, в Москве, на базе Государственного музея изобразительных искусств им. А. С. Пушкина базируется Центр эстетического воспитания детей и юношества «Мусейон». Существующий как структурное подразделение – отдел музея, Центр «Мусейон» проводит эстетическое воспитание подрастающего поколения с учётом как подростковой психологии, так и их культурных потребностей на основе фонда музейных коллекций [5]. Здесь занятия по кружкам и студиям проходят в экспозиционных залах в студиях, мастерских музея, непосредственно в аудиториях Центра эстетического воспитания. Подобный опыт приобщения к высочайшим образцам культуры и искусства на основе музейной педагогики апробируется и в Крыму. Так, уже несколько лет на базе Симферопольского художественного музея существуют и пользуются популярностью у детей и юношества крымской столицы студии «Арт-дизайн», «Семейная изостудия», «Английский в музее». Подобного рода работа с учащимися учебных заведений различного уровня и направленности проводится и на базе Центрального музея Тавриды. Следует отметить, что ранее для детей и подростков, проявляющих одаренность в сфере художественного творчества, в большей мере работали музыкальные школы, художественные школы, общеобразовательные школы искусств. В настоящее же время, выше представленный опыт на примере музейной педагогики, дает возможность одаренным детям совершенствовать свои задатки непосредственно в действующих ведущих учреждениях культуры, не только музеях, но и театрах, цирках и т.д. В последние несколько лет актуализировался интерес к работе с одаренными и высокомотивированными детьми со стороны учреждений высшего профессионального образования, при которых открываются структурные подразделения по дополнительному образованию детей и юношества, центры по исследованию детской одаренности.

Продолжая обращаться к опыту работы в этой сфере на примере образовательных учреждений российской столицы, стоит отметить, что в настоящее время в Москве открыты 173 школы, имеющие инженерные классы для учащихся с особыми способностями. В 120 школах функционируют медицинские классы. В 116-ти столичных школах действуют кадетские классы. В свою очередь, Курчатовский центр в настоящее время объединяет 37 образовательных организаций с общим количеством 65 тысяч учащихся г. Москвы. Из московских школьников, число победителей Всероссийских олимпиад на данный момент составляет 699 человек (в 2010 году было 270 человек). Таким образом, среди московских школьников почти в 3 раза увеличилось число победителей Всероссийских олимпиад. Их подготовку осуществляли 214

образовательных организации, а ранее, в 2010 году было всего 74 таких образовательных учреждения. Как в международных тестах, так и в олимпиадах из 18 золотых медалей, завоеванных российскими школьниками, 50% (9 золотых медалей) достались московским школьникам [6].

Что касается Республики Крым, то необходимо отметить, что по данным на 2016 год, сеть региональных организаций дополнительного образования составляла 176 бюджетных образовательных учреждений (центры, дома детского творчества, детско-юношеские спортивные школы, профильные детские центры), из которых 76 учреждений (43%) находятся в сфере управления образования, 67 (38%) – в сфере управления культуры, 33 (19%) – в сфере управления спорта [7].

Одним из приоритетных направлений их деятельности является, прежде всего, выявление, развитие и поддержка талантливых и одарённых детей. С этой целью ежегодно реализуется около 300 республиканских конкурсных программ по художественному, научному, спортивному, социально-педагогическому и другим направлениям. Конкурсными программами охвачены дети в возрасте от 5 до 18 лет.

В Республике Крым разработан и исполняется План мероприятий по реализации на региональном уровне Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов на 2015-2020 годы, утвержденный распоряжением Совета министров Республики Крым от 24.11.2015 № 1106-р [7]. Ежегодно формируется Единый календарь конкурсных, массовых и методических мероприятий, как с учащимися, так и с педагогическими и руководящими работниками относительно вопросов воспитания и дополнительного образования детей. Организация и проведение конкурсных программ в сфере образования осуществляется государственными бюджетными образовательными учреждениями дополнительного образования Республики Крым, которым в 2015 году был присвоен статус ресурсных центров по таким направлениям как: художественному, научно-техническому, гуманитарному, туристско-краеведческому, физкультурно-спортивному и эколого-биологическому. Такой статус позволяет концентрировать на базе учреждения дополнительного образования методический, кадровый, материально-технический потенциал, обеспечивая компетентное проведение республиканских конкурсов.

Среди республиканских мероприятий, проектов и фестивалей хотелось бы особо отметить программу Крымской государственной филармонии «Одаренные дети Крыма», направленную на поддержку юных музыкантов, Открытый фестиваль детского и семейного кино «Солнечный остров» (г. Евпатория), направленный на поддержку и развитие детско-юношеского кинематографа и др., работу ведущих учреждений дополнительного образования Крыма: международных – «Золотой ключик» (г. Евпатория), республиканских – Дворца детского и юношеского творчества (Дворец пионеров), муниципальных центров – «Радуга» (г. Симферополь), творческих союзов и др. Особый импульс развитию детско-юношеского творчеству должно придать строительство в центре крымской столицы нового здания Государственного центра детского театрального искусства. В свою очередь, стоит отметить, что незаслуженно забыты такие ранее результативно существовавшие творческие проекты как Республиканский фестиваль детского творчества «Крымский вундеркинд», Международный детско-юношеский музыкальный фестиваль «В гостях у Айвазовского» и др.

Одним из актуальных и дискуссионных вопросов по работе с одаренными детьми является следующий – одаренные дети должны учиться в среде себе подобных учащихся или же они могут достичь таких же результатов, обучаясь в обычной массовой школе, в одном классе с хорошистами, троечниками и неуспевающими? Так, с целью актуализации работы с одаренными детьми, 1 января 2015 года Министерством образования, науки и молодежи Республики Крым была основана «Крымская гимназия-интернат для одаренных детей», имеющая филиалы в с. Танковое Бахчисарайского района и в г. Симферополе. Гимназия работает по специализированным программам, направленным на формирование одаренного ребенка. Среди направлений – академическое, интеллектуальное, творческое, музыкально-эстетическое, психомоторное, коммуникативно-лидерское, техническое, духовно-моральное, а также по развитию социального интеллекта [8]. В образовательном учреждении успешно работают дискуссионные клубы, кружки и студии, специализированные лаборатории и секции. На базе гимназии постоянно проходят конференции, семинары, круглые столы, методические объединения, культурно-массовые мероприятия.

Весь выше представленный опыт говорит о том, что вне сомнений, развивать детско-юношескую одаренность необходимо посредством оптимального сочетания основного, дополнительного, индивидуального и семейного видов образования. Это будет обеспечивать преемственность, которая поможет развиваться и социализироваться детям гармонично, как в школе, так и дома.

Одной из форм поощрения для одаренных детей и подростков являются стипендии, назначаемые органами государственной и муниципальной власти Республики Крым. Среди стипендиатов – учащиеся Малой академии наук Крыма «Искатель», Малой академии искусств и народных ремесел, победители предметных олимпиад, конкурсов, конференций. В начале 2018 г. в крымской столице впервые состоялась церемония вручения единовременного денежного вознаграждения для одаренных учащихся симферопольских общеобразовательных школ. Победители были представлены в таких номинациях как «Спортивные достижения», «Искусство», «Юные исследователи и эрудиты» [9].

Одним из основных моментов, которому необходимо и по возможности приходится уделять особое внимание, является правовая защита одаренных детей, прежде всего, защите права на всестороннее развитие личности. Как известно, права ребенка и права человека неразделимы друг с другом. Это необходимо в виду того, что у одаренных детей есть природные дарования, способности, и они еще не научились понимать, что с ними делать, как их полноценно можно реализовать. Следует акцентировать внимание на том, чтобы для каждого ребенка существовали возможности для реализации своих способностей и талантов, чтобы они могли раскрыться как личности. В связи с этим, как уже подчеркивалось выше, особо важно, чтобы рядом был грамотный, опытный педагог, специалист-психолог, особая роль при этом отводится семье как социальному институту.

Одной из главных проблем также является не только сопровождение одаренного ребенка, создание условий для развития и раскрытия его способностей, но и непосредственно «поиск таланта». И, если в настоящее время, например, в ряде регионов крымской глубинки речь идет о том, что будет сокращаться/оптимизироваться последнее учреждение дополнительного образования, то, конечно же, говорить о развитии одаренных детей здесь очень сложно.

В связи с вышеназванными проблемами по защите прав одаренных детей, актуальным и уместным было создание института Уполномоченных по правам ребенка, как на федеральном уровне, так и в каждом

субъекте Российской Федерации. Так, 1 сентября 2009 г. был издан Указ Президента РФ № 986 «Об Уполномоченном при Президенте Российской Федерации по правам ребенка», согласно которому впервые в России учреждается должность Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка, а также было рекомендовано ввести такие должности в субъектах РФ. Соответственно, в Крыму должность Уполномоченного по правам ребенка была введена в соответствии с Законом РК от 25.08.2014 г. № 57-ЗРК «Об Уполномоченном по правам ребенка в Республике Крым». Первым детским омбудсменом в Крыму стала Ирина Ключева [10].

В заключении, в качестве рекомендаций хотелось бы отметить, что в Республике Крым необходимо проведение ежегодной научно-практической конференции по актуальным вопросам педагогической работы с одаренными детьми, в том числе с учетом региональной специфики. Подобного рода форумы могут стать своего рода площадкой для дискуссий, обмена опытом, а высказанные в ходе ее проведения предложения и рекомендации найдут отражение в воспитательных, образовательных и иных программах, которые могли бы представлять интерес, как для образовательного, так и для родительского сообщества. Одной из целей проведения таких конференций также может стать определение особых подходов к реализации прав одаренных детей в соответствии с государственной и региональной политикой в области выявления, поддержки, защиты и развития одаренных и высокомотивированных детей, раскрытие их потенциала и способностей с раннего возраста до совершеннолетия. Научному и экспертному сообществу Крыма необходимо также рассмотреть возможность создания в Крыму Центра изучения/исследования детской одаренности.

Выводы. Таким образом, стоит признать, что в Республике Крым есть прекрасные традиции по работе с одаренными детьми. Но, с другой стороны, есть ряд сфер, где у нас не так все хорошо, как с поддержкой и развитием способностей у юных математиков, музыкантов и спортсменов и пр. Социальная одаренность, лидерские способности, одаренность в сфере экономики, предпринимательства, IT-технологий у юных крымчан – это те сферы, которые во многом для нас являются новыми или которые нам необходимо возрождать снова. Одной из проблем остается своевременное выявление одаренного ребенка, проблемы взаимодействия педагогов с одаренными детьми, постоянное самосовершенствование педагогов, работающих с одаренными детьми, а также методы изучения и работы с детьми и подростками с разными видами одаренности.

Литература:

1. Бунимович Е. Одаренные дети относятся к группе риска / Е. Бунимович. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://edumsko.ru/advised_read/odaryonnye_deti_otnosyatsya_k_gruppe_riska_kak_deti_siroty_ili_deti_invalidy
2. Постановление Правительства РФ от 17.11.2015 г. №1239 «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития». – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://government.consultant.ru/documents/3705720>
3. Отчет о ходе реализации и оценке эффективности государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/8257/файл/7627/>
4. Концепция развития дополнительного образования детей. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>
5. Центр эстетического воспитания «Мусейон». – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.museyon.ru/>
6. Вопросы поддержки одаренных детей обсудили в Москве. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://msk.academica.ru/novosti/Novosti-VUZov/833493-voprosy-podderzhki-odarenyh-detej-obsudili-v-moskve/>
7. Доклад о деятельности Уполномоченного и соблюдении прав и законных интересов ребенка в Республике Крым в 2016 году. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://deti.rk.gov.ru/file/ejegodniy_doklad_o_deyatelnosti_upolnomochennogo_po_pravam_rebenka_v_respublike_krim_za_2016_god.pdf
8. ГБОУ «Крымская гимназия-интернат для одаренных детей». – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://krimgimnaziya.ru/>
9. 50 симферопольских одаренных школьников впервые получили единовременное денежное вознаграждение. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://simadm.ru/press/government/14686/>
10. Уполномоченный по правам ребенка в Республике Крым. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://deti.rk.gov.ru/>

УДК 37.08

кандидат педагогических наук, доцент Яблонских Юлия Павловна

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

ИМИДЖ КАК ОБЩЕСТВЕННЫЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. В статье рассмотрены происхождение, а также различные подходы к определению понятия «имидж»; определены функции имиджа и выделены его структурные компоненты.

Ключевые слова: имиджология, имидж, престиж, внутренний имидж руководителя, внешний имидж руководителя.

Annotation. The article considers the origin, as well as different approaches to the definition of the concept of "image"; defines the functions of the image and highlights its structural components.

Keywords: imageology, image, prestige, internal image of the head, external image of the head.

Введение. В настоящее время в научной литературе большое внимание уделяется порусу имиджа специалиста среднего звена, руководителя образовательной организации. Современного руководителя любой ступени сегодня все больше волнует не только его внутренний мир и личностные качества, но и то, как он выглядит и воспринимается окружающими. Имиджология как новая отрасль научного знания, появившаяся в последние годы, призвана помогать людям в овладении технологией личного обаяния.

Имиджология изучает закономерности формирования и воздействия имиджа руководителя на психику и поведение окружающих. Специалисты по имиджированию выделяют три основные составляющие имиджа руководителя:

- личное обаяние; оно всегда способствует успеху в профессиональной деятельности руководителя;
- нравственные характеристики – коммуникабельность, эмпатичность (способность к сопереживанию), рефлексивность (способность понять другого), красноречивость (способность воздействовать словом);
- техника самопрезентации (умение подать с наилучшей стороны свои знания, умения, опыт) [9].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение имиджа как общественного феномена.

Изложение основного материала статьи В России имидж становится предметом общественного внимания и научного анализа в конце XX века. В середине 1990-х гг. были предприняты первые серьезные отечественные разработки по имиджированию Е.В. Гришуниной, Ф.А. Кузина, Е.И. Маня-киной, Л.М. Митиной, В.Д. Попова, Р.Ф. Ромашкиной, Б.Г. Ушикова, И.А. Федорова, В.М. Шепеля и др. [4].

Изучая происхождение понятия «имидж», Д. М. Вечедов, отмечает, что в переводе с английского оно означает «образ, ореол», это запечатление образа в сознании окружающих людей. Эффект личного обаяния теоретически может быть достоянием каждого, однако, следует иметь в виду, что его обретение - результат огромных усилий и затрат [4].

В диссертационном исследовании О. Н. Валева рассматривает другую точку зрения происхождения понятия «имидж», указывая на его происхождение от латинского слова «imago» - образ, связанного со словом «imitary» - имитировать [13]. Исследуя имидж человека, подразумевается, что его образ воспринимается другими людьми не только как визуальный, зрительный вид, облик, но и образ мышления, способ действия, поступков и т.п. В данном случае «образ» рассматривается как общее представление об индивиде. В обыденном понимании имидж человека воспринимается в двух смыслах: как внешний вид и как его репутация. Но эти представления слиты в единый образ, включающий как внутренние, так и внешние характеристики личности. Создается именно впечатление, и только потом формируются представления о воспринимаемом объекте [6, 2].

О. Н. Валева указывает на первоначальное появление понятия «имидж» в сфере деловых отношений как объективной необходимости в деловом преуспевании. Оно явилось основным элементом теории и практики «Паблик Рилейшнз» (PR) и «Хьюман Рилейшнз» (HR) и укрепилось в политической и общественной жизни. Теоретический и практический материал по проблематике имиджа исследовался западными учеными (П. Берд, Л. Браун, Ф. Дейвис и др.), рассматривающими изучаемое понятие посредством различных параметров внешности индивида (цвет и стиль одежды, голос, манера говорить, мимика и др.) и социально-экономическими стратификационными характеристиками (богатство, престиж, власть и др.). Изучение имиджа в контексте атрибутивной характеристики, присущей объекту (человеку, корпорации, продукту), явилось непосредственным продолжением социокультурного развития, востребованного различными социальными институтами общества (политика, экономика, образование, культура, религия, семья) [2].

Изучая понятие «имидж» Д. М. Вечедов указывает на то, что чаще всего понятие «имидж» представляется как сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо. Данное понятие применяется к человеку (персональный имидж), организации (корпоративный имидж), социальной позиции (имидж политического деятеля), профессии (имидж педагога), образованию (имидж выпускника учебного заведения) и даже к вещам (мерседес – не просто машина!).

В обыденном понимании слово «имидж» употребляется по отношению к человеку в двух смыслах: как внешний вид человека и как его репутация. На самом деле эти две грани образа слиты. Мы наблюдаем внешний вид (встречают-то все-таки по одежке), а оцениваем репутацию! Иначе говоря, имидж – это образ, включающий внутренние и внешние характеристики [4].

Имидж, по мнению В. Г. Купцовой, это образ-представление об объекте, сформировавшееся в психике (в сфере сознания и/или в сфере подсознания) людей (индивида) в результате прямого восприятия тех или иных характеристик объекта, либо косвенно через мнение других людей, и влияющее на их (его) мнение, поведение или действие по отношению к данному объекту [8].

Исследуя изучение феномена имиджа в современных научных исследованиях Д. И. Спичева указывает на рассмотрение данного понятия с психологической точки зрения: психологическая наука рассматривает имидж как средство социально-психологического воздействия, которое пришло на смену командно-административным методам управления. Вследствие чего коммуникативно-управленческая природа имиджа

подвергается этическому анализу. Здесь обнаруживается общий ракурс исследования имиджа в психологии и философии, связанный с этической стороной формирования имиджа, его манипулятивной функцией.

Таким образом, психология исследует имидж с точки зрения следующих факторов: этнопсихологических, психосемiotических и социально-психологических. Результаты психологических исследований востребованы на практике как во внешней (по отношению к индуктору) коммуникации, например, в ситуации избирательной кампании, так и в ситуации самоидентификации личности [12].

В отличие от психологии, где основными функциями имиджа являются личностная самоидентификация или психологическое воздействие, которые определяются в зависимости от внутренней или внешней мотивации деятельности по формированию имиджа, с позиций социологии имидж имеет следующие функции: функция экономии мышления социальных субъектов; функция социальной оценки; функция социальной самоидентификации; регулятивная функция [12].

Изучая понятие «имидж» С. А. Аминтаева указывает на то, что оно рассматривается многими авторами как представление о престиже организации (О.В. Амуржуев, А.И. Болвачев, Е.Т. Гребнев и др.). По мнению С. А. Аминтаевой, имидж более широкое понятие, чем престиж и репутация, которые входят как составные части в имидж. Престиж - это соотносительная оценка социальной значимости различных объектов, явлений, разделяемая членами данного общества, группы на основании принятой системы ценностей, объективным критерием такой оценки в конечном счете выступает способность объекта удовлетворять некоторую общественную потребность [1].

Категория имиджа как социального факта исследована также в контексте престижа. Предполагается, что престиж является той составляющей имиджа, которая обеспечивает его позитивное восприятие, базирующееся на представлении о субъекте как носителе качеств, желательных для общества или соответствующих социальных групп. В отличие от стереотипа, придающего определенную жесткость системе имиджа, престиж определяет ту из его сторон, которая ответственна за чувствительность субъекта к переменам в интересах воспринимающей среды, то есть его адаптивность. Данное положение используется нами для обоснования возможностей формирования у студентов, имиджа современного руководителя в соответствии с социальным заказом общества в области образования [1].

Раскрытие сущности имиджа дает общее представление о нем как социальном факте с социально-управленческим содержанием. Для исследования проблемы формирования имиджа необходим анализ его основных составляющих, выявление их структурных характеристик. Формирование и восприятие имиджа – единый тесно взаимосвязанный процесс, в котором интегрировано представлены субъектно-объектные отношения. С одной стороны, имидж формируется под влиянием «заказа» воспринимающей среды, с другой стороны, он выступает фактором, формирующим определенный отклик в этой среде. Соответственно и структурные характеристики имиджа в большинстве своем являются атрибутами как формирующейся, так и воспринимающей подсистем в едином поле этого феномена, образующегося в зоне пересечения интересов субъекта и объекта [1].

Обобщая рассмотренные дефиниции понятия «имидж», Д. М. Вечедов указывает на отсутствие единого подхода к определению понятия «имидж» и приводит существующие в настоящее время трактовки понятия: имидж – это:

- набор смыслов и значений, при помощи которых люди описывают, запоминают и формируют свое отношение к объекту;
- набор представлений, идей и впечатлений индивида о том или ином объекте, в значительной степени определяющих установки потребителя и его действия по отношению к объекту;
- визуальный образ объекта, который оказывает эмоциональное воздействие на людей;
- сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо;
- виртуальный набор оценочных характеристик, существующий в сознании людей относительно определенного объекта;
- рыночный образ компании, продукта, бизнесмена, политика в том виде, в каком его воспринимает конечный потребитель;
- согласованность всех элементов визуальной коммуникации компании, передающая публике основную идею о компании и создающая благоприятный отклик, увеличивающий степень доверия клиентов и партнеров к компании;
- наиболее экономный способ порождения и распознавания сложной социальной действительности как результат обработки информации, как свернутый текст, как коммуникативная единица, посредством которой можно работать с массовым сознанием [4].

Определяя смысловой аспект природы имиджа О. Н. Валеева обращается к его интерпретации в справочной литературе, рассматривающей изучаемый феномен как:

- образ, вид, облик; живое, наглядное представление о чем-либо; обобщенное художественное отражение действительности, которое облечено в форму конкретного, индивидуального явления; тип, характер (в художественном произведении) [10];
- целенаправленный образ какого-либо лица, предмета, явления, который призван оказать на кого-либо эмоциональное и психологическое воздействие, формируемый (средствами массовой информации, литературой и др.) в целях рекламы, популяризации и т.п. [3];
- образ товара, услуги, предприятия, человека, сумма впечатлений, которые складываются в сознании людей и определяют отношение к ним [11];
- специфический «образ» воспринимаемого предмета, когда ракурс восприятия умышленно смещен и акцентируются лишь определенные стороны объекта, в результате чего достигается его иллюзорное отображение [5, 2].

Вышеизложенное позволило О. Н. Валеевой констатировать, что, несмотря на особенности, отличительную специфику методологических направлений научных изысканий, общим для всех является то, что содержание имиджа рассматривается как определенный ценностно-сконструированный образ, который возможно формировать на протяжении жизни и проявленность которого определяет саморегуляцию человеческого поведения. Субъектами формирования имиджа выступают: имиджмейкеры – профессионалы, занимающиеся созданием, формированием имиджа; сам человек; средства массовой информации; социальные институты (образование, культура, политика, экономика); окружающие люди (друзья, родные,

сотрудники) [6, 2].

Главная функция имиджа – приведение действий руководителя в соответствие с ожиданиями подчиненных. Эта функция следует из простейшего требования объяснимости действий человека для окружающих. То есть, чем однозначнее интерпретируются действия человека, чем легче их объяснить, тем больше степень понимания и, следовательно, положительной оценки этих действий.

Имидж в большинстве случаев обладает также мотивирующей функцией. Имидж руководителя можно разделить на «внутренний» и «внешний». «Внутренний» имидж характеризуется взаимоотношением руководителя и персонала организации, точнее, восприятием руководителя работниками организации. Лидер должен стремиться к созданию положительного образа у персонала, причём руководителю следует самому работать над созданием своего имиджа. «Внешний» имидж – это восприятие руководителя обществом в целом и теми группами людей, интересы которых оказывают какое-либо влияние на деятельность организации [7].

Определяя структуру имиджа, С. А. Аминтаева указывает на три группы качеств, выделенных В. М. Шепелем и определяющих формирование и восприятие имиджа. В первую группу относятся такие природные качества, как коммуникабельность (способность легко сходить с людьми), эмпатичность (способность к сопереживанию), рефлексивность (способность понять другого человека), красноречивость (способность воздействовать словами). Обладание данными способностями и постоянные упражнения в их развитии – залог успешного создания имиджа. Во вторую группу входят характеристики личности как следствие образования и воспитания. К ним относятся нравственные ценности, психическое здоровье. К третьей группе относятся те личностные качества, генезис которых связан с жизненным и профессиональным опытом индивида [14, 1].

В своем исследовании Д. М. Вечедов использует структуру имиджа профессионала, предложенную Л. М. Митиной, выделяя внешний, процессуальный и внутренний компоненты. Внешняя составляющая включает мимику, жесты, тембр и силу голоса, костюм, манеры, походку. Внешний вид, безусловно, может создать рабочее или нерабочее настроение, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или затрудняя общение. Процессуальная составляющая имиджа конкретизируется такими формами общения, как профессионализм, пластичность, выразительность и т.д. Эмоционально богатый руководитель, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий, способен приблизить к естественному общению. Внутренняя составляющая – это внутренний мир человека, представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, его личность в целом.

Таким образом, имидж содержит следующие структурные компоненты: индивидуальные и личностные качества, коммуникативные, особенности профессиональной деятельности и поведения [4].

В структуре имиджа профессионала исследователи выделяют следующие компоненты: внешний (визуальная привлекательность, гармоничность, манера поведения, мимика, жесты, тембр и сила голоса, костюм, походка и т.д.), процессуальный (стиль поведения, самоподача, формы общения, профессионализм, пластичность, выразительность и т.д.) и внутренний (внутренний мир индивида, знания, умения, представления о его духовно-нравственном и интеллектуальном развитии, потребностях, ценностных ориентациях и т.д.); природообусловленный (физические, психофизиологические, возрастные, гендерные особенности), социально-поведенческий (визуальный, аудиальный, ольфакторный, кинестический образы; индивидуальный стиль жизнедеятельности), профессио-нально-статусный (ролевой диапазон, нравственные, коммуникативные, интеллектуальные, эмоционально-волевые качества профессионала); индивидуально-личностный (эмоционально-волевые, организаторские, лидерские качества), коммуникативно-интерактивный (культура общения), профессиональный (профессиональный опыт и качества профессиональной деятельности), статусный (социальный статус и престиж профессии учителя в обществе), адаптивный (тревожность, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе) и т.д. [15].

Выводы. Таким образом, имидж — категория универсальная, применимая к любому объекту или предмету социального познания: человеку (персональный имидж), организации (корпоративный имидж), социальной позиции (имидж политического деятеля), профессии (имидж юриста), образованию (имидж выпускника).

Литература:

1. Аминтаева, С.А. Формирование у студентов имиджа современного руководителя образования [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки) URL: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0656/030656044.pdf>
2. Валеева, О.Н. Педагогический потенциал образовательной организации как средство формирования имиджа студента: дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Валеева. – Оренбург, 2016. – 183 с.
3. Васюкова, И. А. Словарь иностранных слов / И. А. Васюкова. – М.: АСТ, 2006. – 415 с.
4. Вечедов, Д.М. Формирование имиджа учителя в процессе обучения студентов в колледже / Д.М. Вечедов, А.Д. Вечедова // СПО. – 2011. – № 5. – С. 64-67.
5. Глоссарий по политической психологии. – М.: РУДН, 2003.
6. Калюжный, А. А. Психология формирования имиджа педагога / А. А. Калюжный. – М.: Владос, 2004. – 222 с.
7. Колоскова, М. И. Внутренний имидж руководителя компании / М. И. Колоскова // научно-практический журнал Персонал-микс. – 2003. – 123 с.
8. Купцова, В.Г. Характеристика имиджа учителя физической культуры / В.Г. Купцова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2006. – №6. – С. 51-56.
9. Менеджмент: Учебник для вузов / Под ред. проф. М.М. Максимцова, проф. М.А. Комарова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2002. – 359 с., с. 249-250.
10. Словари, энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/1095/word/pedagogicheskoe-obschenie-imidzh>.
11. Словарь финансовых терминов. – ОАО «ИК Нева-Инвест», 2006. – 698 с.
12. Спичева Д.И. Феномен имиджа в современных научных исследованиях / Д.И. Спичева // Connect-Универсум – 2009: сборник материалов III Всероссийской научно-практической Интернет-конференции с международным участием. – Томск: Том. гос. ун-т, 2010. – С. 225–230.
13. Татарина, Н. В. О понятии «имидж» и его отличии от сходных с ним понятий «образ», «репутация», «стереотип» / Н. В. Татарина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2009. –

№ 2. – С. 252-255.

14. Шепель, В. «Управленческая антропология» в вузе / В.Шепель // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 105-107.

15. Яблонских, Ю.П. Формирование имиджа студента вуза как социально-педагогическая проблема / Л.Г. Пак, Ю.П. Яблонских // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2016. – № 3 (19). – С. 168-174. [Электронный ресурс].URL: http://vestospu.ru/archive/2016/articles/18_19_2016.pdf

Психология

УДК 37.013.77

кандидат педагогических наук, доцент Годовникова Лариса Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);
кандидат психологических наук, доцент Кучерявенко Игорь Анатольевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);
кандидат психологических наук, доцент Резниченко Мария Андреевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. Статья посвящена результатам исследования роли личностных особенностей педагога в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: личностные особенности, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article is devoted to the results of the study of the role of personal characteristics of the teacher in inclusive education of children with disabilities.

Keywords: personal characteristics, inclusive education, children with disabilities.

Введение. Наиболее приоритетным и закономерным направлением модернизации современного общего и специального образования в изменяющейся России выступает инклюзивное образование, которое подразумевает обучение и воспитание в одном коллективе (группе или школьном классе) детей с разными особенностями развития при обеспечении поддержки всем, кто в ней нуждается. Условием этого выступает организация комплексного сопровождения процесса инклюзивного образования.

Качественное психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательной деятельности в условиях инклюзивного образования возможно только при наличии необходимых специалистов. И, разумеется, эффективность социальной адаптации и реабилитации особого ребёнка во многом зависит от педагогов, непосредственно работающих с инклюзивным коллективом детей. Однако педагоги, имеющие соответствующие знания и опыт в инклюзивной практике, представляют большую редкость и крайне востребованы в образовательных организациях.

Содержание программ высшего профессионального образования требуют совершенствования в плане подготовки специалистов для инклюзивного образования. Однако проблема готовности педагогических кадров к инклюзии связана не только со специальной подготовкой по формированию необходимых в данной сфере профессиональных компетенций. Безусловно, без специальных знаний и владения технологиями обучения детей с ОВЗ педагогам образовательных организаций сложно следовать требованиям стандарта, однако есть ещё и сложности личностного плана, не позволяющие педагогам в полной мере создавать полноценную инклюзивную развивающую среду для всех без исключения воспитанников.

Формулировка цели статьи. Поскольку не все педагоги сразу начинают соответствовать тем требованиям, которые предъявляет инклюзивная практика к личностным характеристикам воспитателя и учителя, на кафедре возрастной и социальной психологии Педагогического института НИУ «БелГУ» в 2017 году был проведен ряд исследований по изучению личностных особенностей педагогов инклюзивной практики, с результатами которых и хотелось бы поделиться в данной статье.

Изложение основного материала статьи. Под нашим руководством на кафедре были проведены исследования, позволившие сделать некоторые выводы о роли личностных особенностей педагогов в реализации инклюзивного образования.

Одним из таких исследований явилась работа магистранта кафедры Чипчар А.Т. по изучению эмоциональной готовности педагогов к инклюзивному образованию [2]. Для определения значимых показателей эмоциональной готовности было проведено пилотажное исследование среди педагогов, имеющих достаточный опыт педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Педагогам была предложена анкета с вопросом: «Какие из перечисленных показателей являются наиболее значимыми для эмоциональной готовности педагогов к инклюзивному образованию?» и дан перечень из 10 показателей, выделенных на основе анализа литературных источников и собственного ретроспективного опыта работы в условиях инклюзивного образования. Педагогам было предложено проранжировать показатели по степени значимости, причём для анализа мы обращали внимание лишь на первые три ранговых места. Полученные данные представлены на рисунке 1.

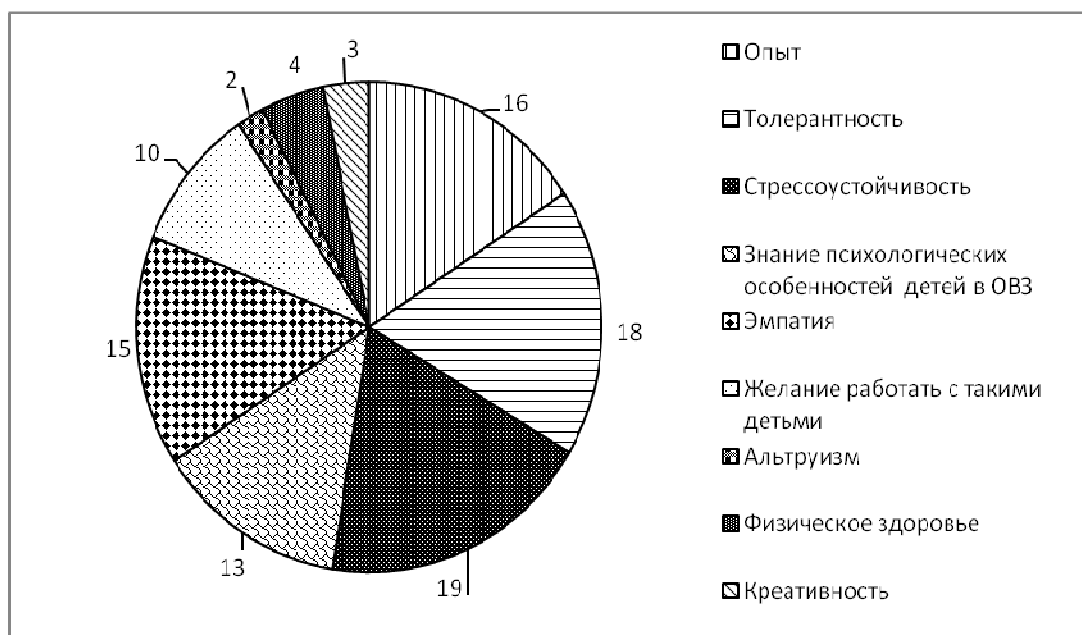


Рисунок 1. Распределение педагогов по выбору степени значимости показателей эмоциональной готовности к инклюзивному образованию (в %)

Как представлено на рис.1, педагоги посчитали наиболее значимыми показателями эмоциональной готовности такие, как стрессоустойчивость (19% испытуемых ответили им первые из трёх ранговых места), толерантность (18%), опыт (16%) и эмпатия (15%). Все остальные показатели были оценены как недостаточно значимые.

Под стрессоустойчивостью в нашем исследовании мы понимали способность противостоять сильным отрицательным эмоциональным воздействиям, вызывающим высокую психическую напряженность, поскольку деятельность педагога инклюзивного образования протекает в условиях значительных психологических нагрузок. Многие педагоги выбрали именно этот показатель как один из наиболее значимых компонентов эмоциональной готовности к инклюзивному образованию.

В рамках проведенного исследования изучалась не просто толерантность как личностная характеристика, а именно коммуникативную толерантность, проявляющаяся в ситуациях непосредственного взаимодействия. Поскольку из личного опыта мы убеждены, что можно декларировать толерантность как свою характеристику и как своё отношение к конкретному ребёнку, однако вести себя интолерантно в определённых педагогических ситуациях. При этом коммуникативная толерантность проявляется не просто в отношении к человеку, а в конкретных ситуациях взаимодействия, что показывает не просто отношение к другому человеку (положительное или негативное), но и демонстрирует умение сдерживать свои эмоции и аффективные реакции при неприятных или стрессовых ситуациях взаимодействия. Именно это свойство, на наш взгляд, является важной составляющей эмоционально-волевого компонента профессиональной готовности педагога к инклюзивному образованию.

Выделив на основе сочетания этих составляющих уровни эмоциональной готовности педагогов к инклюзивному образованию, было изучено распределение работающих педагогов и будущих учителей по соответствующим уровням (таблица 1). В исследовании приняли участие 71 респондент: 51 педагог, из них имеющие опыт работы с детьми с ОВЗ от 3 до 15 лет (31 человек), педагоги, имеющие эпизодический опыт работы с детьми с ОВЗ (20 человек) и 20 студентов четвертого курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Таблица 1

Распределение респондентов по уровню эмоциональной готовности к инклюзивному образованию (%)

Уровень эмоциональной готовности к инклюзивному образованию	Педагоги без опыта работы с детьми с ОВЗ	Педагоги с опытом работы с детьми с ОВЗ	Будущие педагоги (студенты 4 курса)	Вся выборка
Высокий	20	39	35	32
Средний	50	51	55	52
Низкий	30	10	10	16

Как видно из таблицы, среди педагогов с опытом преобладает достаточная эмоциональная готовность к инклюзивному образованию: высокая наблюдается у 39% респондентов, средняя у 51% по сравнению с педагогами без опыта инклюзии (20% высокая и 50% средняя). Отметим, что среди студентов высокой

эмоциональной готовностью обладают так же достаточно большое количество респондентов (35%). Среди респондентов всех групп наблюдается явное преобладание средней эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию, причём примерно в равных соотношениях: и у педагогов без опыта работы с детьми с ОВЗ (50%), и у педагогов с опытом работы с детьми с ОВЗ (51%), и у студентов (45%), что вполне объяснимо, так как выделенные показатели являются вообще значимыми в профессиональной деятельности педагогов.

Наибольшее количество респондентов с низкой эмоциональной готовностью наблюдается среди педагогов без опыта работы с детьми с ОВЗ (30%). На наш взгляд, это обусловлено теми трудностями, с которыми сталкиваются педагоги, лишь изредка взаимодействуя с детьми с ОВЗ, и их опасениями и ожиданиями, которые, как правило, имеют негативную окраску, определяющую модальность эмоционального отношения к инклюзивному образованию.

В русле проблемы личностной готовности педагогов к инклюзивному образованию было выполнено исследование магистрантом кафедры Мезиновой А.В., которая изучала специфику профессиональной и личностной направленности воспитателей дошкольных образовательных организаций, работающих с воспитанниками с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [1]. В исследовании приняли участие 53 воспитателя дошкольных образовательных организаций, из них 20 – работающих с детьми с ОВЗ, 33 – работающих с детьми без особенностей развития.

Как показали результаты опроса воспитателей с помощью ориентационной анкеты Б. Басса «Методика диагностики направленности личности», направленность личности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, отличается от направленности личности воспитателей обычных групп (рис. 2).

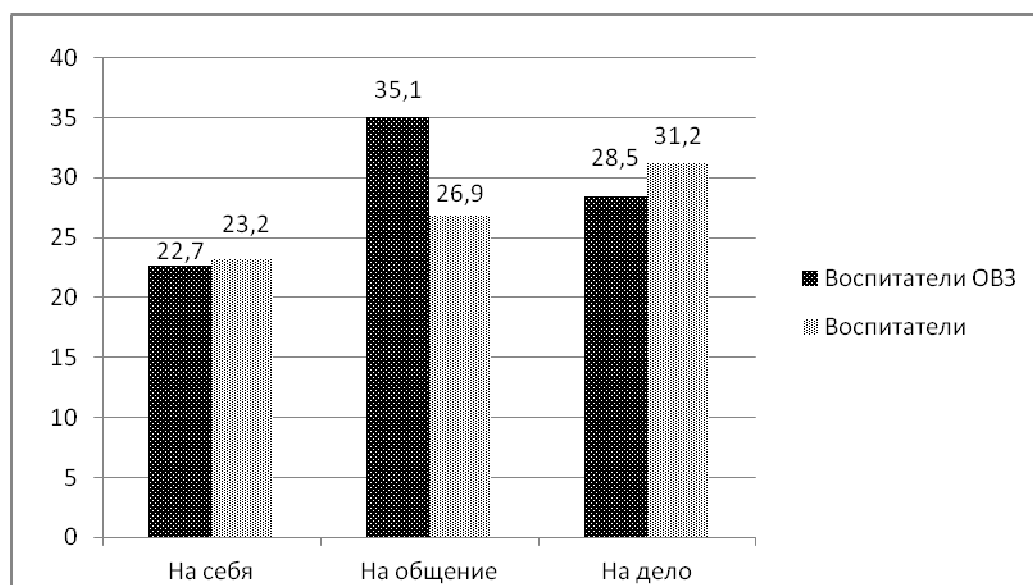


Рисунок 2. Выраженность показателей направленности личности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, ср.б.

Как видно из рисунка 2, воспитатели ДОО, работающие с детьми с ОВЗ, имеют преобладающий тип личностной направленности на общение ($M_e=35,1$) по сравнению с воспитателями, которые работают с детьми без особенностей, их средний балл направленности на общение составляет 26,9. Воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, ориентированы на поддержание отношений с людьми вообще, и это особенно проявляется в их взаимодействии с дошкольниками, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, направлены на совместную деятельность, что особенно ценно в условиях инклюзии, где основная цель – социализация и социальная адаптация воспитанников. Они так же ориентированы на социальное одобрение, проявляют потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с детьми.

При этом воспитатели ДОО, работающие с детьми без особенностей, имеют преобладающий тип личностной направленности на дело ($M_e=31,2$). У воспитателей, которые работают с детьми с ОВЗ, средний балл направленности на дело ниже и составляет 28,5. Направленность на дело отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности. Воспитатели ДОО, работающие с детьми без особенностей, проявляют большее стремление к деловым аспектам своей деятельности, они более технологичны, чаще делают упор на овладение новыми технологиями. Характерна заинтересованность в решении деловых проблем, выполнению работы как можно лучше, стремление добиваться наибольшей продуктивности группы, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи. Они больше ориентированы на результат своей работы в виде конкретных знаний и умений своих воспитанников, а не на взаимодействие с целью социализации детей.

Интересен тот факт, что значительно меньшая часть как воспитателей ДОО, работающих с детьми с ОВЗ, так и воспитателей, которые работают с детьми без особенностей, имеют средний балл выраженности направленности личности на себя, при этом он практически равнозначный. Воспитатели, работающие с детьми без ограничений, имеют балл выраженности направленности личности на себя $M_e=23,2$, а воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, соответственно $M_e=22,7$. Направленность на себя связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Как видно из представленных на рисунке 2 результатов, данная направленность имеет подчинённое положение. В сложившейся на сегодняшний момент ситуации в дошкольных организациях работают в основном люди, беззаветно преданные профессии и делу, скорее альтруисты, чем эгоцентрики.

Распределение воспитателей в зависимости от преобладающего типа направленности, представленное на рисунке 3, позволяет наглядно увидеть количественное соотношение воспитателей с разными типами направленности.

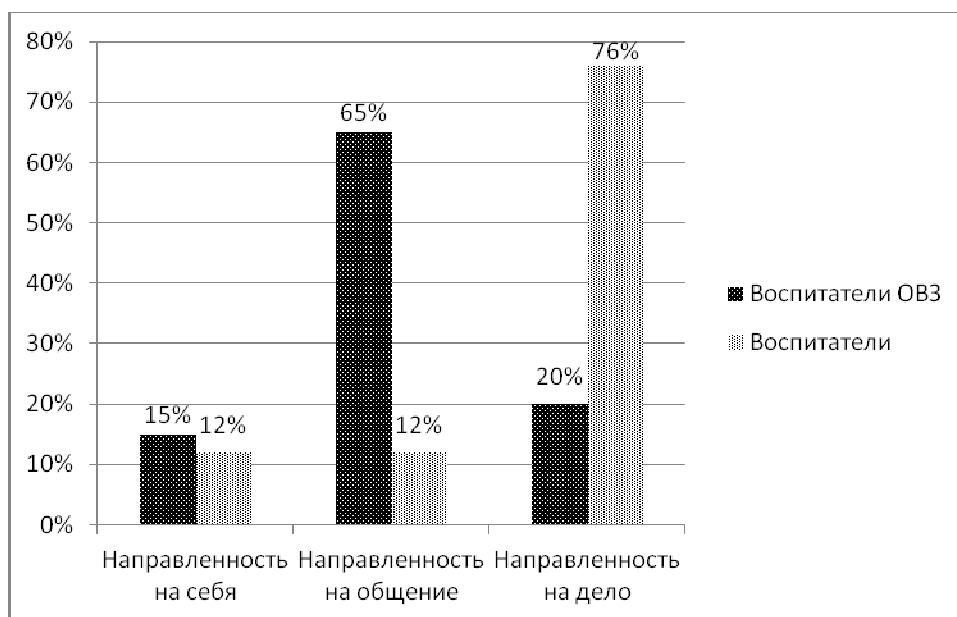


Рисунок 3. Распределение воспитателей в зависимости от преобладающего типа направленности (%)

Как видим, преобладающее количество воспитателей, работающих с детьми без особенностей развития, имеют направленность личности на дело (76%). Преобладающее количество воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют направленность личности на общение (65%). При этом направленность на себя преобладает у минимального количества воспитателей независимо от того, в обычной либо инклюзивной группе они работают.

С целью определения различий в структурах личностной направленности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, был применён факторный анализ (метод главных компонент) с Varimax-вращением с использованием метода Кайзера.

Для воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, были выявлены следующие факторы: активность, профессиональная направленность, личностные качества и общение. Для воспитателей, работающих с детьми без особенностей, были выделены следующие факторы, имеющие статистически значимые факторные нагрузки: личностный комфорт, активность, профессиональная направленность.

Особый интерес для анализа представлял фактор «активность». Для воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, по фактору «активность» выделились такие компоненты, как деловая ($F=0,93$), общая активность ($F=0,66$), творческая активность ($F=0,94$), социальная активность ($F=0,69$). При этом данный фактор занял первое место. Таким образом, воспитатели, работающие с детьми ОВЗ, продемонстрировали направленность личности на высокую активность. Все свои старания и умения направляют на творческую, социальную помощь детям с ОВЗ, видят смысл жизни в том, чтобы помогать детям.

У воспитателей, работающих с детьми без особенностей развития, первым фактором выступил «личностный комфорт», в него вошли компоненты: направленность на себя ($F=0,42$), общежитийская направленность ($F=0,90$), жизнеобеспечение ($F=0,81$), комфорт ($F=0,75$), социальный статус ($F=0,64$). Видно, что у воспитателей, работающих с детьми без особенностей, присутствует направленность личности на личностный комфорт. Это, разумеется, нормальная тенденция в профессиональной деятельности, но именно её наличие и объясняет определённое сопротивление педагогов, не принявших идеологию инклюзии, включению детей с ОВЗ в образовательное пространство их групп. Воспитатели не хотят лишиться привычного комфорта в профессиональной деятельности, опасаются, что дети с ОВЗ доставят лишние хлопоты и умножат заботы.

Выводы. Таким образом, проведенные на кафедре исследования личностных особенностей педагогов, реализующих инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяют сделать ряд выводов:

- существенной трудностью в организации взаимодействия педагогов с детьми с ОВЗ в условиях образовательной инклюзии выступает недостаточная эмоциональная готовность педагогов, выражающаяся в сниженной стрессоустойчивости и коммуникативной интолерантности;
- работающие в условиях инклюзивного образования педагоги имеют личностную направленность на общение, что подчёркивает значимость взаимодействия и коммуникации в инклюзивной практике;
- стремление педагогов к личному комфорту в своей профессиональной деятельности может затруднить принятие ими идеологии инклюзивного образования.

Литература:

1. Мезинова А.В., Годовникова Л.В. Личностная направленность воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ // Новая парадигма социально-гуманитарного знания: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 29 декабря 2017 г.: в 6 ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2018. – Часть IV. – С. 82-86.

2. Чипчар А.Т., Годовникова Л.В. Образ детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: международная научно-практическая конференция (2 февраля 2018 г. Белгород): сборник статей / [орг. ком.: Гиричев А.В., Линник – Ботова С.И., Косогорова Л. В.] – Белгород: Издательство ООО «ГиК», 2018. – С. 347-351.

Психология

УДК 159.942.2

кандидат психологических наук Гришина Анастасия Викторовна

Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Севастополь);

кандидат психологических наук Косцова Мария Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

Аннотация. В данной статье эмпирически изучается эмоциональная направленность личности (ЭНЛ) студентов в процессе обучения в ВУЗе (на примере технических специальностей), выявляются типы и специфика развития ЭНЛ в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: эмоциональная направленность личности (ЭНЛ), типы ЭНЛ: альтруистическая, коммуникативная, глорическая, практическая, пугническая, романтическая, гностическая, эстетическая, гедонистическая, акзигитивная; студенчество, обучение в вузе.

Annotation. In this paper emotional direction of personality (EDP) of the students at the process of learning at higher school (exemplificative on technical by profession), types and peculiarities of development EDP at the process of professional training revealed and empirically studied.

Keywords: emotional direction of personality (EDP), types of EDP: altruistic, communicative, gloric, praxis, strifal, romantic, gnostic, aesthetic, hedonistic, accusative; the students, studying at the higher school.

Введение. в последние годы значительно усложнилась проблема профессионального самоопределения юношей и девушек, что обусловлено противоречиями, возникшими между требованиями общества в ситуации экономико-политических и социально-культурных изменений и неадекватностью представлений значительной части молодёжи о востребованности той или иной профессий.

Решение проблемы профессионального самоопределения возможно только при комплексном её изучении (Л.В. Долинская [2], Э.Ф. Зеер [4], Е.А. Климов [5], Н.С. Пряжников [7], Е.Ю. Пряжникова [8]), однако даже в этом случае на практике специалисты зачастую недооценивают роль личностных факторов в процессе профессионального становления субъекта, среди которых одним из наиболее важных является направленность личности.

Направленность личности задаёт основной вектор развития личности в целом и профессионального становления в частности. В связи с этим, наиболее успешной, на наш взгляд, представляет концепция эмоциональной направленности личности, разработанной Б.И. Додоновым [1]. Эмоциональная направленность личности выступает в качестве индикатора ценностных ориентаций субъекта, его интенций. Соответствие эмоциональной направленности личности требованиям профессии - даёт ему возможность реализовать в деятельности свои ценностные эмоциональные переживания (эмоции выступают в виде «служебных ценностей», согласно теории Б.И. Додонова [1]).

В современных исследованиях О.Н. Доценко [3], И.А. Кураповой [6], Н.Ю. Спиридоновой [9] и Н.Е. Яблонски [10] поднимается вопрос мотивирования деятельности структурно-содержательными особенностями эмоциональной направленности личности в различной профессиональной деятельности.

В данном процессе ведущая роль отводится не одному конкретному типу эмоциональной направленности личности, а целому комплексу механизмов эмоциональной самореализации субъекта.

Так, например, Н.Ю. Спиридонова [9] экспериментально доказала, что в индивидуальной ситуации выбора будущей профессии предметная сфера профессиональных предпочтений юношей и девушек обусловлена особенностями структурно-содержательных характеристик эмоциональной направленности личности.

О.Н. Доценко [3] раскрыла влияние гуманистического и гармонизирующего компонентов в профиле типов эмоциональной направленности врачей и учителей на уровень их профессионального выгорания.

И.А. Курапова [6] доказала взаимосвязь между эмоциональным выгоранием педагогов и их нравственно-ценностной сферой.

Н.Е. Яблонски [10] подтвердила предположение о том, что позитивная эмоциональная направленность в значительной мере формируется в процессе субъектно-личностного становления индивидуума, в том числе и в профессиональной сфере.

Согласно полученным экспериментальным исследованиям, каждая цепочка типов ЭНЛ имеет чёткую последовательность и определённую степень выраженности. Такой профиль ЭНЛ может быть показателем удовлетворённости / неудовлетворённости в профессиональной или учебно-профессиональной деятельности.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является диагностика эмоциональной направленности личности студента в процессе их обучения в ВУЗе (на примере технических специальностей).

Изложение основного материала статьи. Наше исследование проводилось на студентах I, III и V курсах Севастопольского государственного университета на базе Института ядерной энергии и промышленности (направление подготовки: «атомная энергетика», «электротехника», «химические технологии»). В исследовании приняло участие 450 студентов инженерных специальностей (по 150 респондентов от каждого курса) в течении 2015-2017 гг.

Для выявления выраженности типов ЭНЛ студентов была использована «Методика исследования эмоциональной направленности личности» (анкета Б.И. Додонова в модификации Е.Р. Гореловой) (Рисунок 1).

Анализируя средние значения степени выраженности эмоциональной направленности личности, мы выделили три группы ЭНЛ. Первая группа типов эмоциональной направленности личности - группа наиболее выраженных типов ЭНЛ - включает практическую (среднее значение для I курса - 5,8, III курса - 6, V - 5,9), коммуникативную (I - 5,8, III курса - 5, V - 5,5) и романтическую (I - 5,1, III - 5,2, V - 5,2) ЭНЛ.

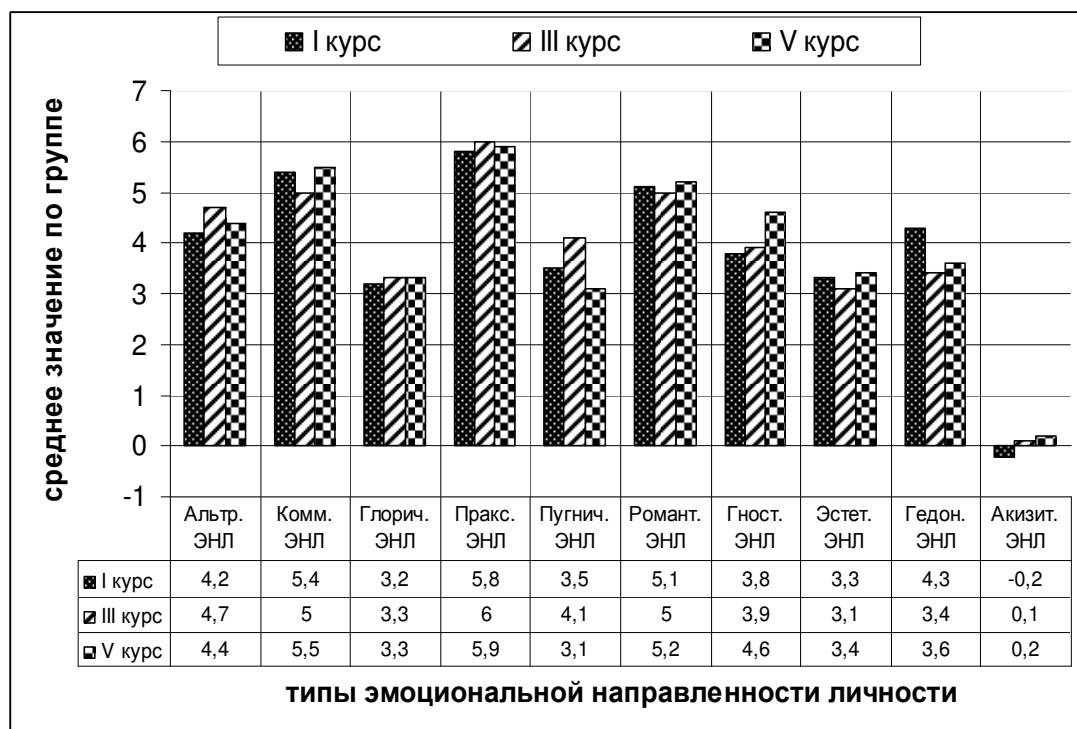


Рисунок 1. Уровень выраженности средних значений эмоциональной направленности личности студентов I, III и V курсов ВУЗа

Во вторую группу (менее выраженные типы ЭНЛ) попали гедонистическая (I - 4,3, III - 3,4, V - 3,6), альтруистическая (I - 4,2, III - 4,7, V - 4,4), гностическая (I - 3,8, III - 3,9, V - 4,6) и пугническая (I - 3,8, III - 4,1) ЭНЛ.

Третья группа (выраженные незначительно типы ЭНЛ) представлена эстетической (I - 3,3, III - 3,1, V - 3,4), глорической (I - 3,2, III - 3,3, V - 3,3), акизитивной (I - -0,2, III - 0,1, V - 0,2) и пугнической (для V курса - 3,1) ЭНЛ.

Из этого следует, что на всех этапах обучения в техническом вузе доминирующими типами ЭНЛ являются: практическая ЭНЛ («желание добиться успеха в работе»; «чувство напряжения»; «увлеченность, захваченность работой»; «любование результатами своего труда, его продуктами»; «приятная усталость» и «приятное удовлетворение, что дело сделано, что день прошел не зря»); коммуникативная ЭНЛ («желание общаться, делиться переживаниями, найти им отклик»; «чувство симпатии, расположения»; «чувство уважения к кому-либо»; «чувство признательности, благодарности»; «чувство обожания кого-либо»; «желание заслужить одобрение от близких и уважения людей») и романтическая ЭНЛ («стремление к необычному»; «менящее чувство дали»; «чувство особой значимости происходящего»; «чувство зловеще-таинственного»).

Таким образом, в процессе профессионального обучения студенты технического направления подготовки реализуют следующие ценностные эмоциональные переживания:

1. потребность в профессиональной деятельности и применении знаний на практике;
2. потребность принадлежности к той или иной группе (профессиональная, межличностная, референтная);
3. потребность в идеализации себя и поиска партнера, как возрастные особенности данного периода.

С целью выявления достоверных различий типов ЭНЛ в процессе обучения в вузе применим непараметрический критерий Манна-Уитни (Таблица 1).

В результате установлено, что уровень выраженности эмоциональной направленности личности респондентов I и V курсов Института ядерной энергии и промышленности имеет статистические достоверные значимые различия (при $p < 0,05$) для гностического и гедонистического типов ЭНЛ.

**Различия в типах эмоциональной направленности личности студентов I и V курсов
(критерий Манна-Уитни)**

Переменные	Сумма рангов		Значение критерия		Уровень значимости
	I курс	V курс	U	Z	
Альтруистическая	34935,50	31494,50	16020,50	-0,46876	0,639241
Коммуникативная	35429,50	31000,50	16465,50	0,02446	0,980485
Глорическая	35651,00	30779,00	16244,00	0,24561	0,805982
Практическая	35590,00	30840,00	16305,00	0,18471	0,853458
Пугническая	36457,00	29973,00	15438,00	1,05035	0,293565
Романтическая	35081,50	31348,50	16166,50	-0,32299	0,746703
Гностическая	33112,00	33318,00	14197,00	-2,28941	0,022062
Эстетическая	35634,00	30796,00	16261,00	0,22864	0,819149
Гедонистическая	37534,50	28895,50	14360,50	2,12616	0,033497
Акзигитивная	35393,50	31036,50	16478,50	-0,01148	0,990839

Было выявлено, что в процессе обучения в высшей школе происходят личностные изменения студентов в сфере развития интеллектуальных, гностических эмоций, тогда как гедонистические потребности (эмоции, связанные с удовлетворением телесного и душевного комфорта) с каждым годом обучения становятся менее выраженными.

По результатам анализа критерия Манна-Уитни достоверных различий между студентами I и III курсами выявлено не было.

Рассмотрим показатели типов ЭНЛ для респондентов III и V курсов (Таблица. 2).

Таблица 2

**Различия в типах эмоциональной направленности личности студентов III и V курсов
(критерий Манна-Уитни)**

Переменные	Сумма рангов		Значение критерия		Уровень значимости
	III курс	V курс	U	Z	
Альтруистическая	13816,00	22499,00	7964,000	0,73290	0,463626
Коммуникативная	13065,50	23249,50	8115,500	-0,48670	0,626473
Глорическая	13575,00	22740,00	8205,000	0,34126	0,732910
Практическая	13955,50	22359,50	7824,500	0,95959	0,337268
Пугническая	14681,00	21634,00	7099,000	2,13857	0,032478
Романтическая	13103,50	23211,50	8153,500	-0,42495	0,670876
Гностическая	12460,50	23854,50	7510,500	-1,46986	0,141610
Эстетическая	13172,50	23142,50	8222,500	-0,31282	0,754418
Гедонистическая	13501,00	22814,00	8279,000	0,22101	0,825089
Акзигитивная	13764,50	22550,50	8015,500	0,64921	0,516209

Статистическая обработка данных с помощью критерия Манна-Уитни показала значимые различия между студентами III и V курсами по пугнической ЭНЛ (при $p < 0,05$). Действительно, желание острых ощущений, опасность, спортивная злость, эмоциональное напряжение, мобилизация физических и умственных способностей – все эти переживания свойственны юношам и девушкам и является особенностью данного возрастного периода. По окончании высшей школы пугнические эмоции перестают быть ведущими в обучении, скорее наоборот – интерес к борьбе, потребности к преодолению опасности деформируются в потребность познания.

Таким образом, согласно полученным данным, можно сделать следующие выводы:

1. Приоритетным типом ЭНЛ для студентов технических специальностей является практическая ЭНЛ, что свидетельствует о важности «практических чувств», вызываемых деятельностью, изменением ее в ходе обучения, успешностью или неуспешностью, трудностями ее осуществления и завершения.

2. Коммуникативная ЭНЛ студентов высшей школы выступает как важный компонент личностного и профессионального самоопределения: коммуникация выступает как интегративная характеристика реализации субъекта как в профессиональной деятельности, так и в межличностном общении.

3. Романтический тип ЭНЛ студентов вуза детерминирует весь процесс обучения. Одна из причин данного явления – это идеализация, романтизация картины мира, своего будущего и профессионального пути. И представляется нам как типичное эмоциональное состояние, присущее данному возрастному этапу.

4. В процессе эксперимента было выявлено, что уровень выраженности эмоциональной направленности личности студентов имеют значимые различия на разных этапах обучения. Респонденты I и V курсов имеют статистически достоверные значимые различия (при $p < 0,05$) для гностического и гедонистического типов ЭНЛ. Было выявлено, что в процессе обучения в высшей школе происходят личностные изменения студентов в сфере развития интеллектуальных, гностических эмоций, тогда как гедонистические потребности (эмоции, связанные с удовлетворением телесного и душевного комфорта) с каждым годом обучения становятся менее выражены. Критерий Манна-Уитни показал значимые различия между студентами III и V курсами по пугнической ЭНЛ (при $p < 0,05$). Действительно, желание острых ощущений, опасность, спортивная злость – все эти переживания свойственны юношам и девушкам и является особенностью данного возрастного периода. По окончании высшей школы пугнические эмоции перестают быть ведущими в обучении, скорее наоборот – интерес к борьбе, потребности к преодолению опасности деформируются в потребность познания.

Выводы. Таким образом, в процессе обучения в вузе происходит развитие некоторых типов эмоциональной направленности личности студентов. Поэтому необходимо развивать эмоциональные ценностные переживания личности будущего профессионала, как структурно-содержательные характеристики профессиональных предпочтений в период обучения в высшей школе.

Литература:

1. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Борис Игнатьевич Додонов. - М.: Политиздат, 1977. - 272 с.
2. Долинська Л. В. Особливості професійного самовизначення студентів педвузу подвійних спеціальностей / Любов Васильевна Долинська // Психологія. Зб. наук. праць. - 2000. - Вип. 2(9). – Частина II. - С. 148-154.
3. Доценко О.Н. Эмоциональная направленность представителей социномических профессий с различным уровнем выгорания: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / О.Н. Доценко. - М., 2008. - 28 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. - 5-е изд., перераб., доп. / Эвальд Фридрихович Зеер. - М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. - 336 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Евгений Александрович Климов. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
6. Курапова И. А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / И. А. Курапова. - М., 2009. - 22 с.
7. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение / Николай Сергеевич Пряжников. – М.: Издательство «Академия», 2008. - 320 с.
8. Пряжникова Е. Ю. Психологические основы развития профессионального самосознания профконсультанта: дисс. ... доктора. психол. наук : 19.00.03 // Пряжникова Елена Юрьевна. - М., 2003. – 407 с.
9. Спиридонова Н. Ю. Связь направленности личности с выбором профессии в юношеском возрасте: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Н. Ю. Спиридонова. – М., 2011. – 27 с.
10. Яблонски Н. Е. Личностно-психологические ресурсы позитивной эмоциональной направленности (на примере личности судоводителя): дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.01 / Яблонски Наталья Евгеньевна. – Краснодар, 2009. – 230 с.

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук, доцент Ерина Инобат Аъзамкуловна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

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

студентка группы 41 ПП кафедры психологии Джелилова Алие Асановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

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

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ
САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме выбора профессии старшеклассниками. Представлены результаты эмпирического исследования среди учащихся 10 классов. Выявлены гендерные особенности учащихся при выборе будущей профессии. Результаты обработаны и оформлены в рисунках.

Ключевые слова: самоопределение, старшеклассники, юноши, девушки, гендерные особенности, профессиональное определение, профессиональные типы.

Annotation. The article is sanctified to the problem of choice of profession senior pupils. The results of empiric research are presented among students 10 classes. Gender features are educed at the choice of future profession. Results treat and executed in pictures.

Keywords: self-determination, high school students, boys, girls, gender, professional definition, professional types.

Введение. Выбор профессии всегда беспокоил и беспокоит молодых людей, которые становятся или уже стоят на пороге своего профессионального самоопределения. Обеспокоенные этой проблемой обращаются к специалистам за помощью найти свое дальнейшее профессиональное дело, которое приведет его к успеху. Для человека всегда будет главным три составляющие успеха по жизни: найти себя, свое и своего.

Многие ученые обращались к этой проблемы и рассматривали ее с позиции различных научных подходов.

К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Е.А. Климов, И.С. Кон, А.В. Мудрик, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин и П.А. Шавир, первым подходом определяли «самоопределение» личности, возникающее в 16-18 лет и выступающее как личностное новообразование [1].

Данный подход помогает рассмотреть:

- самоопределение как естественный процесс, возникающий на определенном этапе онтогенеза и существующий как личностное новообразование старшего школьного возраста;
- с позиции двойственности профессиональное самоопределение осуществляет либо выбор конкретной профессии, либо выбор только ее ранга (социальный выбор).

- профессиональное самоопределение неразрывно связано с существенной характеристикой юношеского возраста (стремление в будущее с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего).

М.Р. Гинзбург, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, и др., определили второй подход, который рассматривает самоопределение как искусственно организуемый процесс, встроенный в определенную практику профориентации, только в этом контексте он приобретает свою осмысленность и ценность [4].

Формулировка цели статьи изучить и проанализировать гендерные особенности старшеклассников (юношей и девушек) в профессиональном самоопределении.

Изложение основного материала исследования. Профессиональный выбор является сознательным и рациональным процессом, в котором сам старшеклассник определяет индивидуальную диспозицию психологических качеств и соотносит её с уже имеющимися диспозициями требований различных профессий [2].

К существенным факторам профессионального самоопределения чаще всего относят возраст и уровень информированности личности о профессии, конкурентоспособность профессии на рынке труда и уровень её притязаний, и готовность к профессии. Где последнее считается главным для человека и обозначает внутреннее качество личности, обеспечивающее избирательное отношение к профессиональной деятельности на основе отношения к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности [3].

Проведению экспериментального исследования предшествовала беседа с учащимися 10 «А» и 10 «Б» классов по ознакомлению их с целью и задачами предшествующей экспериментальной работы. Особый акцент при этом был сделан на формировании личной заинтересованности респондентов в объективных результатах исследования (через разъяснение возможностей использования полученной в результате диагностики информации в целях выбора профиля обучения, учебного заведения для продолжения образования школы. На основе беседы, на первом этапе исследования, были выбраны те учащиеся, которые уже выбрали будущую профессию - 20 человек (10 девушек и 10 юношей). Эти учащиеся вошли в состав контрольной группы. Также были определены учащиеся, которые еще не имеют четкого представления о своей будущей профессии, они вошли в состав экспериментальной группы - 20 человек (10 девочек и 10 мальчиков). Всего 40 человек респондентов.

В экспериментальной части использовались традиционный опросник Дж. Голланда и методика «Дифференциально-диагностический опросник» Климова (ДДО).

По методике Голланда в результате проведенного исследования на группах учащихся 10 «А» и 10 «Б» классов, было выявлено количественное соотношение типов профессиональной направленности личности. Данные представлены в последующих таблицах.

Таблица 1

Количественное соотношение типов профессиональной направленности личности учащихся по методике Голланда (контрольная группа)

Тип личности	Количество учащихся		%
	юноши	девушки	
Реалистичный	2	4	10/20
Интеллектуальный	1	1	5/5
Социальный	5	5	25/25
Конвенциальный	0	0	0/0
Предприимчивый	2	0	10/0
Артистический	0	0	0/0
Всего	10	10	100

Контрольная группа показала следующие данные:

Десять старшеклассников (5 юношей и 5 девушек) принадлежат к социальному типу (25/25%); 6 - к реалистическому типу (10/20%); 2 старшеклассника (один юноша и одна девушка) принадлежат к интеллектуальному типу (10%) и 1 юноша принадлежит к предприимчивому типу (5%).

Что касается профессиональных типов: конвенциальный, артистический респондентами контрольной группы не были выбраны. (рис. 1)

На рисунке 1 в процентном соотношении это выглядит следующим образом.

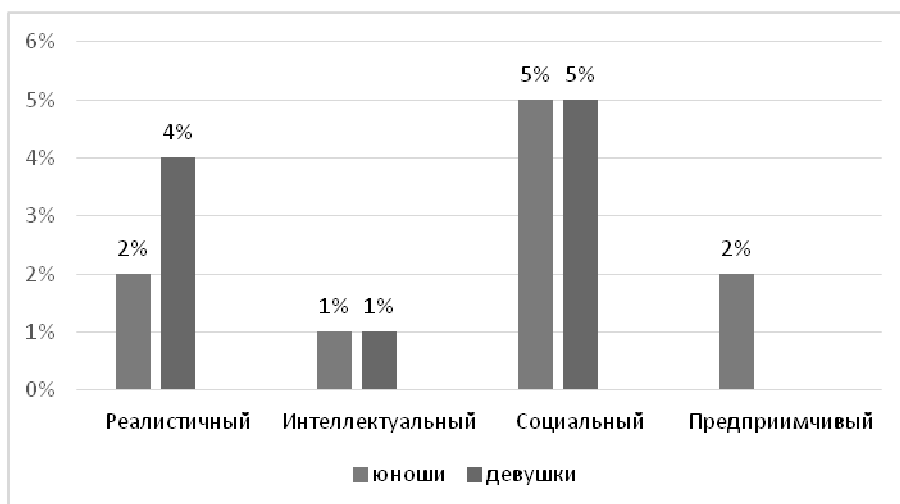


Рисунок 1. Процентное соотношение типов профессиональной направленности личности учащихся, которые уже выбрали будущую профессию

Экспериментальная группа по выше использованной методике показало следующие результаты, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Количественное соотношение типов профессиональной направленности личности учащихся по методике Голланда (экспериментальная группа)

Тип профессиональной направленности личности	Количество учащихся		%
	юноши	девушки	
Реалистичный	0	0	0/0
Интеллектуальный	2	1	10/5
Социальный	3	3	15/15
Конвенциональный	1	1	5/5
Предприимчивый	4	4	20/20
Артистический	0	1	0/5
Всего	10	10	100

Итак:

- учащихся реалистического типа в этой группе нет;
- с интеллектуальным типом было выявлено 3 старшеклассника (два юноши и одна девушка);
- социальный тип был выявлен и у юношей, и у девушек поровну, по 6 человек;
- конвенциональный тип был определен также поровну между юношами и девушками, по 2 человека;
- предприимчивый тип профессий выбрало одинаковое количество респондентов по четыре человека как со стороны девушек, так и со стороны юношей;
- артистический тип был выбран только одной девушкой.

В процентном соотношении на рисунке 2 данные выглядят следующим образом.

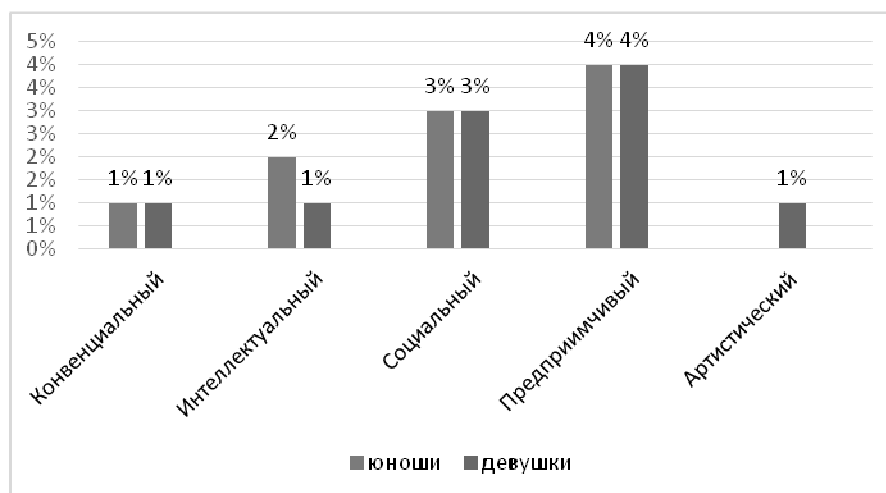


Рисунок 2. Процентное соотношение типов профессиональной направленности личности учащихся, которые еще не имеют четкого представления о своей будущей профессии

Применение типологического опросника Дж. Голланда позволило выявить гендерные особенности учащихся обеих экспериментальных групп. Результаты представлены в сводной таблице 3.

Таблица 3

Сводная таблица результатов диагностического исследования

Тип личности	Количество учащихся		%
	юноши	девушки	
Реалистичный	2	4	10/20
Интеллектуальный	3	2	15/10
Социальный	8	8	40/40
Конвенционный	1	1	5/5
Предприимчивый	6	4	30/20
Артистический	0	1	0/5
Всего	20	20	100

В процентном соотношении – это выглядит следующим образом.

16% учащихся отдадут предпочтение социальному типу, что говорит, о их чувствительности, активности, ориентации на социальные нормы, способности к сопереживанию, умению понять эмоциональное состояние другого человека.

10% - демонстрируют реалистичный тип - они находчивы, практичны, быстро ориентируются в сложной обстановке, склонны к самостоятельному принятию решений, социальной активности, лидерству; имеют тягу к приключениям.

6% - реалистический тип – эти учащиеся ориентированы на конкретный результат, и его практическое использование.

5% - интеллектуальному типу - предпочитающие умственный труд. Они отличаются аналитичностью, рационализмом, независимостью.

2% - конвенционному типу. Старшеклассники данного типа практичны, конкретны, не любят отступать от задуманного, энергичны, ориентированы на социальные нормы.

И всего лишь 1% респондентов выбрали артистический тип. Этот старшеклассник оригинален, независим в принятии своих решений. Можно предположить, что он редко ориентируется на социальные нормы и одобрение. Обладает необычным взглядом на жизнь, гибкостью и скоростью мышления, высокой эмоциональной чувствительностью. Этот человек может достигать большие успехи в профессиональной деятельности и получить наибольшее удовлетворение от работы.

Результаты методики «Дифференциально-диагностический опросник» Климовой (ДДО), показал, как распределились предпочтения испытуемых из групп, участвующих в исследовании (контрольной и экспериментальной).

Диагностика контрольной группы выявила и констатировала, что большинство старшеклассников, отдали поровну предпочтение профессиям типа «человек-человек», «человек-знак».

На рисунке 3 представлены полученные данные по контрольной группе.



Рисунок 3. Результаты диагностики типов профессий (контрольная группа)

Результаты изучения гендерных особенностей профессионального самоопределения в группе старшеклассников, определившихся с профессией отражены на рисунке 4.

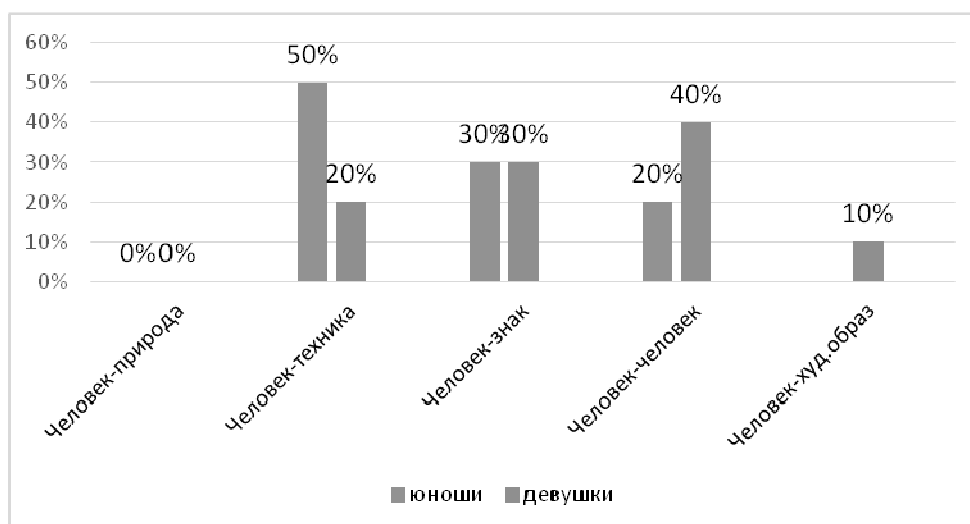


Рисунок 4. Гендерные особенности профессионального самоопределения в группе подростков, определившихся с профессией

50% старшеклассников - юношей, выделяют технические профессии, 40% девушек – профессиям типа «человек-человек», связанные с работой с людьми.

Профессиональный тип «человек-знак» набрал одинаковый процент выборов.

10% девушек, выбрали для себя творческие профессии. Совершенно не привлекательными для них считаются профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством, как со стороны юношей, так и со стороны девушек. Выбор предпочитаемых типов профессий респондентами экспериментальной группы, которые еще не определились с выбором представлены на рисунке 5.



Рисунок 5. Результаты диагностика предпочитаемых типов профессий старшеклассниками, не определившимися с выбором (экспериментальная группа)

Из данных рисунка видно, что среди испытуемых экспериментальной группы не обнаружилось значительных предпочтений какого-либо типа профессий. Это констатирует о широте диапазона интересов старшеклассников, отсутствие видения себя в будущей профессии.

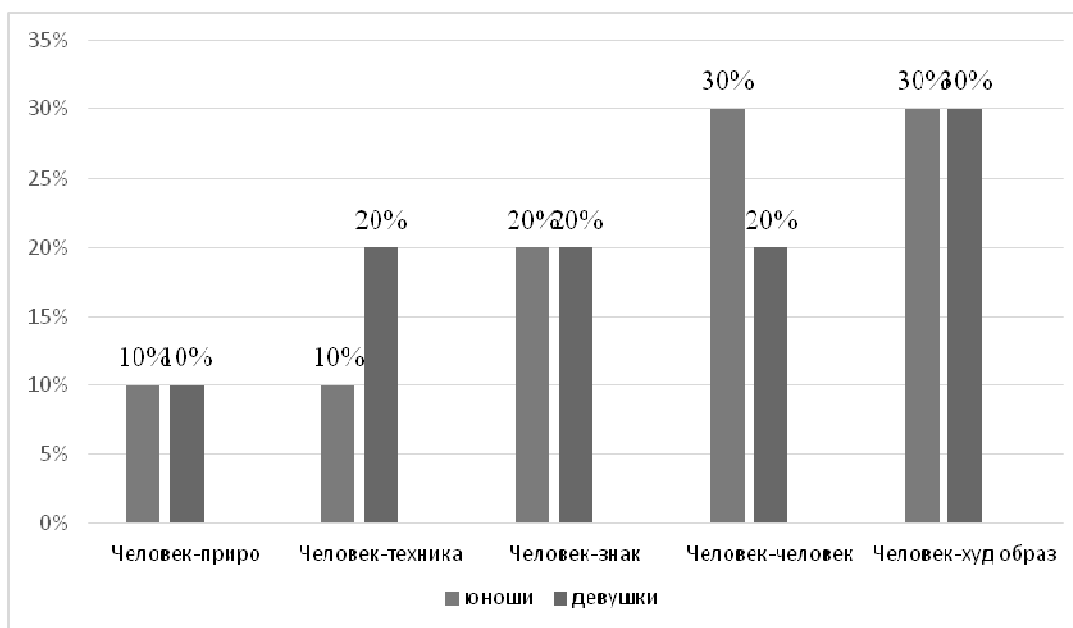


Рисунок 6. Гендерные особенности профессионального самоопределения в группе старшеклассников, не определившихся с профессией

Изучая гендерные особенности профессионального самоопределения в группе старшеклассников, не определившихся с профессией, были определены типы профессий, которые набрали по нарастающей одинаковые значения – это типы «человек-природа» -10%, «человек-знак» - 20%, «человек-художественный образ» - 30%. Различные данные получили профессиональные типы «человек-техника» и «человек-человек».

Выводы. Итак, старшеклассники, которые еще не определились с будущей профессией показали широту диапазона своих профессиональных интересов.

Выявленной гендерной особенностью профессионального самоопределения в группе респондентов, не определившихся с профессией, стали следующие полученные результаты. У девушек желание приобретать профессиональные знания в системе «человек-техника» выше чем у юношей. Примером может быть первый набор девушек, окончивших общеобразовательные учреждения и поступившие в Краснодарское высшее военное лётное училище на летные специальности. И совсем неожиданно был выявлен выбор юношей профессии типа «человек-человек».

Как не парадоксально совершенно не привлекательными в среде старшеклассников считаются профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством как со стороны юношей, так и со стороны девушек.

Исследование подобных вопросов особое значение приобретает в этом возрасте, поскольку именно с этим периодом онтогенеза связан тот уровень развития ценностных ориентаций, который обеспечивает их

функционирование как особой системы, оказывающей определяющее воздействие на направленность личности, ее активную социальную позицию в выборе будущей профессии.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 2001. - 299
2. Андерсон, Г. В. Индивидуализация профильного обучения школьников [Текст] / Г. В. Андерсон // Гуманизация образования. – 2007. - № 3. – С. 94-99.
3. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности. Издательство: Речь. Волкова Л.М., Козинцева Л.С. - Профессия моих родителей - Минск: Красико - Принт, 2010. – 126 с.
4. Глухова Е.С. Актуальные проблемы готовности к профессиональному самоопределению учащейся молодежи // Психология обучения. 2010. № 12. С. 64-71.

Психология

УДК 37.018:681.3

доктор биологических наук, профессор Кузьмина Рузольда Ивановна

Государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования Республики Крым

«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ГАРАНТ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье анализируется влияние интернета на ребенка. Рассматриваются условия, необходимые для сохранения устойчивости его к влиянию информации, поступающей извне. Отмечается отличие в положении дошкольника и младшего школьника. Уделено внимание семейному воспитанию.

Ключевые слова: интернет, дошкольник, младший школьник, семейное воспитание.

Annotation. This article analyzes the impact of the Internet on the junior student. Discusses the conditions necessary for the sustainability of the child to information coming from the outside. The protective mechanisms are proposed to benefit from the experience of adults. There is a difference in the situation of a preschooler and the younger student.

Keywords: интернет, дошкольник, младший школьник, family education.

Введение. Поскольку дети являются самой уязвимой частью общества, открытой для разного рода опасностей и угроз, в современной психолого-педагогической науке нет разногласий по поводу того, когда необходимо начинать формировать основы безопасного поведения у детей [17, с. 56]. Сегодня такая работа начинается уже в дошкольном детстве [2, с. 46]. Однако если дошкольники находятся под постоянной опекой взрослых и зависят от них, они, как правило, не сталкиваются с ситуациями, требующими принятия самостоятельных решений, младший школьник впервые в своей жизни попадает в потенциально опасные ситуации [1]. Связано это и с психологическими особенностями этого возраста, и с новым социальным статусом, который младший школьник приобретает, а также во многих случаях с изменением режима жизни ребенка (необходимость самостоятельного передвижения по городу, увеличением доли времени, проводимого отдельно от взрослых, и т. д.) [4].

Формулировка цели статьи. Рассмотреть психолого-информационную безопасность поведения младшего школьника в эпоху развития интернета.

Основное изложение материала статьи. XXI столетие по своей направленности и информационной насыщенности отличается от XX века.

Известный специалист по Интернету и интернет-среде А.И. Лучинкина пишет об интернете, который стремительно ворвался в жизнь человека, о том, что он стал обязательным информационным пространством и внес изменения в обычный ход событий. Теперь родители зовут ребенка не с улицы, отрывая его от общения с друзьями, а из Интернета. Обычные библиотеки заменили электронные ресурсы. В интернете стали возможными встречи и знакомства, поиски людей и родственников, и многое другое [14, с. 1].

Однако оказалось, что хорошее приобретение – интернет, необходимое и полезное, способен негативно влиять на общество и особенно на детей.

Психологи и психиатры всерьез обеспокоены появлением интернет-аддикции, уводящей личность ребенка в виртуальный мир, когда последний не в состоянии выйти оттуда, забывает о сне и еде, пропускает уроки в школе, игнорирует предстоящие дополнительные занятия (например, по музыке). Особенно плохо влияет на ребенка, затягивая его в сети, чрезмерное увлечение компьютерными играми, и общение через Интернет [16].

Кроме того, появление интернета дало доступ ко всякой разной информации, интересной, ранее закрытой, зачастую откровенно пошлой, но главное – уводящей человека в сторону от чего-то для него главного.

Конечно, человек должен уметь отбирать информацию, какая нужна, а какая – нет, что объясняется ценностью времени, которое он может тратить впустую, например, смотря рекламу. Зачастую оказывается, что главное для государственной системы ставить на первое место, – бизнес и получение прибыли, а развитие мозгов людей, мол, подождет [2].

По-видимому, индивид должен уметь отсекал ненужное, исходящее из интернета, чтобы взять только то, что ему необходимо для саморазвития [14].

Ученые считают, что в дальнейшем, с развитием общества, человек будет находить приятное, уходя из интернета, он сможет больше читать настоящих, а не электронных книг, посетит музеи, оторвется от «наушниковой» музыки, и «ответит» (отдохнет) душу в концертных залах.

Однако такое развитие произойдет не сразу, ему предшествуют годы борьбы за информационно-психологическую безопасность ребенка.

Существует мнение, что та информация, которая даётся школьникам в школах, – сейчас довольно ущербна, поэтому вопрос чему и как учить современную молодёжь является насущным, и стоит указать в

этом отношении на приоритеты. Особо следует обратить внимание на младшего школьника и влияние на него среды общения – коллектива [10].

Наиболее ярким примером влияния коллектива является становление личности младшего школьника, так как оно происходит под влиянием новых отношений с множеством людей: учеников, учителей, одноклассников. Младший школьный возраст обладает колоссальными возможностями для формирования нравственных качеств и положительных черт личности. В начальной школе закладываются основы нравственного поведения личности. Податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, огромный авторитет, которым пользуется у них учитель, создают благоприятные предпосылки для формирования высокоморальной личности. Основы нравственного поведения закладываются именно в начальной школе, её роль в процессе социализации личности огромна [4].

Г. Ф. Гаврилычев [4] в своем исследовании выявляет возрастные особенности современного младшего школьника, проявляющиеся под действием тех или иных социальных факторов, среди которых выделяет:

- взрослость суждений и определенная независимость;
- рано задумывается о своем будущем и включается в деятельность – занятия, обеспечивающие знания, умения, которые потребуются в будущей работе;
- характерен практицизм;
- идеал – образ сильного, всемогущего, жестокого, умеющего постоять за себя сверхчеловека, обладающего властью и деньгами;
- отсутствие оптимизма.

Отмечается, что для современного младшего школьника взрослые теряют позиции незыблемого авторитета. На вопрос: «К кому бы ты обратился за помощью, советом, поддержкой?» Были получены ответы: к маме – 82%, к папе – 40%, к друзьям – 31%, к учителю – 14%, к другим взрослым – 5%.

Школьник способен понять свои слабости, недостатки и сравнить себя с другими, самого себя в настоящем и прошлом, оценить себя, т. е. способен к самоанализу и рефлексии.

Он нередко растерян, переживает отчуждение от семьи, 60% ответов на вопрос: «Что тебе дороже всего в жизни?» были связаны с семьей, 10% с самой жизнью.

Современный младший школьник ощущает непонимание со стороны взрослых; теряет чувство защищенности (именно потребность в защищенности, уверенности в своих силах вышла на первое место по результатам диагностики исследователей). Он нуждается в поддержке, в ласковом слове, внимании, помощи.

По мнению О.А. Конопкина, при изучении уверенности ребенка в своих силах имеют значение психологические механизмы регуляции деятельности [4, с. 35].

Особо стоит обратить внимание на важность семьи и семейного воспитания в защите от влияния интернета. Данное обстоятельство объясняется тем, что семейное воспитание является основой формирования характера у детей [19]. Наиболее уязвимыми являются младшие школьники, так как они находятся в переходном возрасте, когда их эмоциональная сфера испытывает воздействие школы и коллектива.

Именно семейное воспитание оказывается тем хребтом, который не перешибешь, и которым стоит гордиться. Такое воспитание обычно в семьях, где изначально лучше сохранилась родовая память, поэтому тема семейного воспитания для них очень важна – знания о предках (прадеды, деды). Ярким примером такого воспитания может служить крымская диаспора Республики Крым [8, с. 66]. Нами было установлено, что Крымские татары имеют все перечисленные выше свойства [11; 12]. Семейное воспитание у них формирует ценные личностные качества, позволяющие противостоять неприятным тенденциям интернета.

Семья обозначена как главное звено национальной воспитательной системы крымских татар. В исследовании представлены основные принципы и нормы крымскотатарского этикета семейных отношений. Выявлено, что характерной особенностью крымскотатарской семьи является дифференцированное воспитание мальчиков и девочек, целью которого является совершенный человек, обладающий высокими нравственными качествами, необходимыми знаниями и умениями взаимодействовать в конкретной национальной среде, способностью к интеграции к определенному сообществу и отличаться от других языком, культурой, связями с прошлым, обычаями и традициями [9].

Крымскотатарский этикет семейных отношений включает в себя следующие основные принципы и нормы: 1) человеколюбие и гуманизм; 2) вежливость, закрепленная в золотом правиле: не делай другим того, чего не желаешь себе; 3) тактичность; 4) добросердечность и благородство [8].

Трудолюбие почиталось у татар как высшая нравственная ценность.

Идеального человека крымские татары наделили совокупностью таких качеств, как трудолюбие («ишкирлик») и усидчивость («турмадан, башыны котермеден чальша бильмек»), терпеливость («сабыр»), выносливость («чыдамлылык»), основательность в подходе и в совершении дел («бир шейни япкъанда яхшы, темелли япмак»), стойкость в отстаивании своих нравственных принципов («ольсем, озюм олейим, ольмесин сезюм!»), в верности дружбе («достлукъкъа садыкълыкъ»), уважении к родителям и старшим по возрасту («Ана-бабагъа ве буюклерге урьмет»), тяга к знаниям, наукам, книге, образованности («бильгиге, илимге, китапкъа, тасильге сарылув»), презрение к праздности («бош вакъыт кечиргенлерге нефрет») и т.п. Идеал человека в этнопедагогике крымских татар являлся связующим звеном между признаваемыми обществом ценностями и целями воспитания, а также критерием при оценке результатов воспитания [9].

Нами рассматривался портрет-гражданина ученика-второклассника, который является представителем начальной школы, а также процедура составления портрета на выборке Крымской диаспоры [11, с. 110].

Как объект исследования, второклассник довольно удобен, потому что ребенок еще не оторвался от семьи, но уже привыкает к задачам и условиям школы.

Имеет значение в семейном воспитании и исследование личности ребенка-гражданина. Гражданские позиции детей изучали в Белоруссии (г. Гродно).

По предлагаемой теме имеются данные ученых Белоруссии (г. Гродно) [18]. Прежде всего, для установления качества формирования личности школьника-гражданина по определенному плану делаются массовые опросы. С этой целью компонуется состав качественных показателей, т.е. критериев гражданской позиции школьника. Именно это и является основной работой по составлению портрета-личности патриота – портрета-гражданина [11].

По мнению Белорусских учителей-экспертов, у младших школьников гражданская позиция отсутствует и ее надо формировать [18]. Данное положение нами было подтверждено в работе на выборке детей одной из

школ г. Симферополя. Была создана анкета отношения учеников к себе, семье, государству, с помощью которой удалось установить особенности личности второклассника в условиях Крыма [12].

По данным С.О. Домбек и Н.В. Лебедевой, учителя-эксперты (из 209 опрошенных) для себя выбрали 76 % патриотизм, 66 % педагогов – долг, 57 % – мужество, 36,7 % – уважение, 38,4 % – человечность, 19 % учителей выбрали ответственность. Таким образом, у них на первом месте был патриотизм, а на втором – чувство долга [7].

Опираясь на Государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» [5], мы выделили основные критерии для формирования личности второклассника и заложили их в анкету [12, с. 18].

При опросе детей в свободной форме было подтверждено, что по своей простоте и получению информации анкета составлена правильно: дети раскрывали своими рассказами суть положения в семье, в городе, в стране. Они гордились своим языком, семьей, родителями, родственниками, традициями своей страны.

Экспертами школьников, как правило, бывают учителя. Чтобы обеспечить точность портрета-гражданина, экспертам были предложены из словаря психолога [13] в алфавитном порядке тридцать два качества личности, которые подразделялись на свойства личности, относящиеся:

- 1) к гражданину (патриотизм, долг, ответственность, трудолюбие, сплоченность) и
- 2) нравственные качества (любовь, уважение, воспитанность, честность, человеколюбие, мужество).

Приведенные примеры характеристик взяты из опытных шкал. Отнесение характеристик к первому или второму пункту довольно условно, и зависит от точки зрения эксперта. При отнесении характеристик к гражданским качествам обычно исходят из мнений ученых. Так, опираясь на данные К. Муздыбаева, «ответственность» можно считать основным кирпичиком здания гражданственности. Следуя концепции А. С. Макаренко, «труд» был отнесен к государственным критериям. Гражданин нового общества, – считал Антон Семенович, – это, прежде всего, человек трудящийся [15].

В результате, был намечен порядок процедур по установлению портрета второклассника-гражданина и проведен опрос детей взятой выборки, в которой было 30 мальчиков и 30 девочек.

Выяснили, что понятие «гражданская позиция» учителя-эксперты понимают как отношение личности к государству, что не противоречит имеющимся сведениям [1; 3].

«Долг» и «ответственность» составляют по 20%, и одинаковы у мальчиков и девочек. У мальчиков на втором месте «мужество», а у девочек сплоченность и уважение. Заметим, что как у мальчиков, так и у девочек наблюдались высокие показатели любви, уважения и человечности, относящиеся к моральным характеристикам.

Интересно, что дети не придают значения воспитанности. Думается, такое распределение характеристик как любовь, уважение и воспитанность зависит от особенностей контингента респондентов. В основном выборку составляли дети татарской диаспоры, в семьях, где почитают старших, берегут традиции семьи, а воспитанность связана с укладом семьи и не требует особого воспитания. Предполагается, что другая выборка по этим показателям дала бы другие результаты.

У девочек выше «ответственность», у мальчиков «трудолюбие». И высокие показатели уважения, любви. «Воспитанность» у мальчиков вместе с «ответственностью» занимают первое место. У девочек «воспитанность» такая же высокая, но на первом месте стоит «ответственность», а на втором «долг», т.е. такие же показатели, как при отношении к государству. Патриотизм в обоих случаях одинаков [12].

Выводы. Таким образом, рассмотрение теоретического аспекта информационной безопасности младшего школьника показало, что на безопасность влияет семейное воспитание.

Литература:

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
2. Боротко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография.– науч. ред. Н. К. Сергеев.– Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
3. Бурматова В. В. О соотношении понятий «гражданственность» и «патриотизм» в теории воспитания // Наука образования: сб. науч. ст. Текст. / В. В. Бурматова, И. С. Батракова, Ю. А. Танюхин // Омск, 2000. Вып. 18. – С. 28-37.
4. Гаврилычев Г. Ф. Современный младший школьник. Какой он? / Г. Ф. Гаврилычев // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С. 13-19.
5. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы».
6. Гражданское общество. – Электронный ресурс. – Режим доступа. <http://allsummary.ru/602-grazhdanskoe-obschestvo-ponyatie-struktura-priznaki.html>
7. Домбек, С. О., Лебедева Н. В. Понимание гражданской позиции будущими педагогами / С. О. Домбек, Н. В. Лебедева. – Электронный ресурс. – Режим доступа. <http://programma.x-pdf.ru/16pedagogika/320455-1-udk-378-dombek-lebedeva-ponimanie-grazhdanskoy-pozicii-buduschimi-pedagogami-state-rassmotrena-suschnost-ponyatiya-gra.php>
8. Зайдуллина Н. Н. Развитие трудового воспитания в педагогической мысли [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 56-58. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/26/> (дата обращения: 15.02.2018).
9. Зарединова Э.Р. Особенности воспитания мальчиков и девочек в современной крымскотатарской семье 74-76 // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(23), Issue: 46, 2015 www.seanewdim.com
10. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М.: Знание, 1980 – 243 с.
11. Кузьмина Р.И., Аблаева Л.Р. Портрет второклассника-гражданина // Актуальные мировые тренды развития социально-гуманитарного знания: По материалам научно-практической конференции. 30 июня, г. Белгород, 2017. Часть 2.– С. 107-111.

12. Кузьмина Р. И., Аблаева Л. Р. О гражданственности учеников второго класса / Р. И. Кузьмина, Л. Р. Аблаева // XX Межд. Науч.-практ. конференция «Актуальные проблемы науки XXI века». 31.03.2017, 2 часть. – С. 32-36. – М.: Cognito ISSN: 5647–2412.
13. Личность. Психологический словарь. – Электронный ресурс. – Режим доступа. http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/?id=1004
14. Лучинкина А.И. Психология человека в интернете. Учебное пособие для студентов психологических специальностей. К.: ООО Информационные системы 2012. – 240 с.
15. Макаренко, А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
16. Михайлов Л. А. Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете: дис... д-ра пед. наук. – СПб., 2003. – 340 с.
17. Овчарова Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М.: Новая школа, 1993. – 256 с.
18. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011-2015 годы.– Минск, 2011. – 40 с.
19. Семейное воспитание: Методика «Анализ семейного воспитания» (АСВ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа. –<http://psycholog.by/klient/tests/81-test.html>; <http://psycabi.net/testy/281-oprosnik-analiz-semejnykh-vzaimootnoshenij-e-ejdemiller-metodika-asv>

Психология

УДК 159.9.072.432

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Кучеренко Светлана Валериевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ: ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье предложена типология личности, основанная на структурно-динамической модели системы ценностных ориентаций личности М.С. Яницкого. В зависимости от особенностей ценностно-смысловой сферы, рассматриваются: экстернальный, эмоционально-рефлексивный, доминантный, альтруистический, интернальный и интегративный типы личности. Адаптирующемуся типу личности, ориентированному на ценности выживания и самоутверждения, соответствуют экстернальный и эмоционально-рефлексивный типы личности в терминологии нашего эмпирического исследования. Идентифицирующемуся типу, ориентированному на традиционные ценности и ценности значимых других – доминирующий и альтруистический типы. Самоактуализирующемуся, который ориентирован на ценности творчества и личностного роста – интернальный и интегративный типы личности.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, ценности личности, ценностные ориентации, социальная установка, диспозиция, аттитюд.

Annotation. The article offered for consideration a personality typology that bases on the structural dynamic model of the M. Yanitsky's system value personality orientations. Depending on the features, the value-sense sphere, considered personality types: external, emotionally reflective, dominant, altruistic, internal and integrative. For the personality type that adapts and orients toward the values of survival and self assertion, in the terminology of our empirical exploration, there are correspond the external and the emotionally reflective personality types. For the personality type that identifies and orients toward the traditional values of social environment: the dominant and the altruistic personality types. For a type that self actualizes and orients to the values of creativity and personal growth, there are corresponds the internal and the integrative personality types.

Keywords: sphere value sense of personality, values of personality, value orientations, social attitude, disposition, attitude.

Введение. Личность, являясь субъектом, имея определенную позицию в социальной среде, характеризуется оценочным, избирательным отношением к окружающему. Следовательно, она сопоставляет, оценивает, сравнивает и выбирает ценности из окружающей среды, руководствуясь собственными потребностями, интересами, прошлым опытом, личностными смыслами, ценностными ориентациями, установками, которые совокупно создают конкретную ситуацию жизнедеятельности личности. Ценностно-смысловой сфере личности отводится в данном контексте ведущая роль.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является описание исследования по построению типологии личности в зависимости от особенностей ее ценностно-смысловой сферы.

Изложение основного материала статьи. Ценностно-смысловая сфера личности включает в себя два основных компонента: ценностные ориентации и систему личностных смыслов [14; 13]. Оба компонента включены в самосознание и мотивационную сферу личности. Поскольку потребностно-мотивационная сфера личности пребывает в постоянном движении, изменяется, зафиксировать психометрическими методами можно только относительно стабильные и устойчивые ее составляющие. К таким относительно стабильным личностным образованиям относятся, на наш взгляд, ценностные ориентации и личностные смыслы.

В данном контексте изучения проблемы построения ценностно-смысловой типологии личности интересно исследование С.Р. Айбазовой [1]. Так, ею получены результаты, свидетельствующие о том, что совокупность определенных ценностно-смысловых и мотивационно-потребностных характеристик образует прагматически-профессиональный, социально-коммуникативный и индивидуально-эгоистический типы ценностно-смысловой направленности личности, характеризующие отношение субъекта к окружающей действительности и самому себе. В *прагматично-профессиональном типе* доминируют ценности: труд, результативности, деньги и процесс. Наименее привлекательной для них выступает ценность власти. У респондентов с *социально-коммуникативной* ценностно-смысловой направленностью в качестве основных ценностей выступают альтруизм, результативность, деньги. Отличительной особенностью *индивидуально-*

эгоистического типа ценностно-смысловой направленности выступают такие ценности, как эгоцентризм, власть, деньги и свобода.

В зависимости от степени адаптированности личности к социокультурному окружению (по У.Томасу и Ф.Знаецкому) [2; 3], в социальной психологии рассматриваются: 1) неадаптированная личность с несформированными или неустойчивыми социальными установками; 2) адаптированная личность с устойчивыми традиционными социальными установками («мещанского типа» в авторской терминологии); 3) адаптированная личность с неустойчивыми и несогласованными социальными установками («богемного типа»); 4) личность, адаптирующая социальное окружение под себя, с гибкими и креативными социальными установками.

В моем рассмотрении типологии личности в зависимости от характера и сформированности у нее социальных установок [10], неадаптированная личность с несформированными или неустойчивыми социальными установками и адаптированная личность с гибкими и креативными социальными установками – преимущественно неконформные. Первая из-за несформированности социально значимых адаптивных установок или из-за наличия неадаптивных, вторая – из-за гибкости и креативного подхода к собственным социальным установкам. Адаптированные личности с устойчивыми традиционными социальными установками («мещанского типа» по У.Томасу и Ф.Знаецкому) и с неустойчивыми и несогласованными социальными установками («богемного типа» по У.Томасу и Ф.Знаецкому) относятся к конформным личностям с относительно предсказуемым поведением.

В соответствии с иерархической системой ценностных ориентаций личности М. С. Яницкого [14], индивидуальные особенности иерархии системы ценностных ориентаций определяют отдельные типы личности. Доминирование в индивидуальной ценностной системе определенных уровней системы ценностных ориентаций (защитный – низший, заимствованный – средний и автономный – высший) соответствуют такие типы личности: *адаптирующийся*, *идентифицирующийся* и *самоактуализирующийся* [14].

Проанализируем и сопоставим типологию личности М.С. Яницкого с типологией личности в зависимости от ее адаптированности к социальной среде по У. Томасу и Ф. Знаецкому. Неадаптированному типу личности по У. Томасу и Ф. Знаецкому соответствует *адаптирующаяся* личность по М.С. Яницкому. Ведущим процессом личностного развития является адаптация, механизмами разворачивания развития – психологические защитные механизмы; кроме того, такой личности свойственны: высокая тревожность и фрустрационная напряженность, стремление к физической и экономической безопасности, предпочитают такие ценностные ориентации, как «свобода от», «материальная обеспеченность» и «развлечения» [12].

Адаптированной личности «мещанского типа» по У. Томасу и Ф. Знаецкому соответствует *идентифицирующаяся* личность по М.С. Яницкому [14]. Ведущим процессом личностного развития такой личности является социализация, механизмом разворачивания развития – идентификация, ей свойственны конформность, зависимость и экстернальность, благосклонность традиции, отдается предпочтение таким ценностным ориентациям, как семья, карьера, престиж и общественное признание.

Адаптированной личности «богемного типа» по У. Томасу и Ф. Знаецкому отсутствует аналог в типологии М.С. Яницкого. Поскольку в реальной личности могут сосуществовать социальные установки и ценностные ориентации, которые противоречат друг другу, например, предпочтение таких ценностных ориентаций, как «семья», «карьера», «престиж» и «общественное признание» сочетается с важностью «свободы», «материальной обеспеченности» и «развлечений» [12]. Или стремление к свободе, материальной обеспеченности и развлечениям сочетается со стремлением к творчеству, активности, и самореализации, то такую личность справедливо отнести к адаптированной личности с неустойчивыми и несогласованными социальными установками.

Адаптированной личности творческого типа по У. Томасу и Ф. Знаецкому соответствует *самоактуализирующаяся* личность в типологии М.С. Яницкого, которая ориентируется на ценности творчества и личностного роста. Ведущим процессом личностного развития является индивидуализация, механизмом разворачивания развития – интернализация, такой личности свойственны осознание жизни, интернальность, позитивная Я-концепция и альтруистическая направленность, отдается предпочтение таким ценностным ориентациям, как творчество, активность, свобода, самореализация и широта взглядов [12].

Самосознание личности состоит из следующих компонентов [10]: 1) эмоционально-рефлексивного (отражение в переживаниях особенностей собственного Я); 2) эпистемного (характеристики категориального и зеркального Я с отношением к себе); 3) ценностного (система ценностных ориентаций); 4) интернального (степень ответственности человека за значимые в его жизни события и готовность преодолевать неблагоприятные условия собственной активностью).

Исследование системы ценностных ориентаций личности и их внутриличностных коррелятов проводилось в 2009-2013 гг. на выборке 183 респондента (студенты Крымского гуманитарного университета 1-4 курсов). Диагностический комплекс [10] состоял из: методики изучения отношения к себе С.Р. Панталева, методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича в модификации Е.Б. Фанталовой, методики Т. Лири и опросника «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной и А.М. Эткинды. Среди методик исследования ценностных ориентаций мы выбрали методику изучения терминальных ценностей М. Рокича (Rokeach Value Survey – RVS) в модификации Е.Б. Фанталовой [15]. Преимуществами данной модификации является простота – используется двенадцать самых распространенных ценностных ориентаций, кроме того, выбор ценностей осуществляется попарно по двум критериям – ценности (важности) и доступности, что способствует более осознанному выбору.

На основе комплексной диагностической методики исследования самосознания студентов, получены эмпирические результаты по каждому компоненту самосознания, обнаружены группы с различными типами ценностно-смысловой сферы личности. С целью выявления групп студентов с различными типами ценностно-смысловой сферы, поскольку количество лиц велико для применения иерархического кластерного анализа (183 чел.), использован *метод анализа кластерных центров* (K-Means Cluster) с помощью программы STATISTICA `99 Edition 5.5. Таким образом, эмпирически выявлено шесть типов ценностно-смысловой сферы личности (см. Табл. 1).

Первый – *экстернальный*, характеризуется экстернальным локусом контроля, низкой выраженностью эпистемного компонента самосознания, предпочтением ценностей внешнего успеха и доминирования, высокими значениями эмоционально-рефлексивного компонента.

Таблица 1

Типология ценностно-смысловой сферы личности студентов (метод анализа кластерных центров, 183 чел.)

Компоненты	Типы ценностно-смысловой сферы личности					
	Первый	Второй	Третий	Четвертый	Пятый	Шестой
Эмоционально-рефлексивный	11,08	11,77	7,25	8,07	10,31	7,98
Эпистемный	<i>10,61</i>	13,23	14,28	14,14	13,46	13,55
Ценностный (доминантности)	11,61	10,99	11,79	9,73	<i>9,14</i>	10,82
Ценностный (альтруистический)	10,44	11,05	9,42	14,11	15,82	11,15
Интернальный	<i>4,68</i>	9,42	9,14	7,29	12,41	14,48

Второй – *эмоционально-рефлексивный*: при выраженности одноименного компонента самосознания (самообвинение, внутренняя противоречивость), на среднем уровне выражены эпистемный и ценностный компоненты, интернальный – на уровне ниже среднего или низком.

Третий – *доминирующий тип* – характеризуется преобладанием эпистемного компонента самосознания в сочетании с предпочтением ценностей внешнего успеха и доминирования. Четвертый тип – *альтруистический*, характеризуется значительным предпочтением альтероцентрических ценностей (ценностей-отношений) и альтруистическими чертами в сочетании с высокими значениями эпистемного компонента, причем эмоционально-рефлексивный и интернальный компоненты не выражены.

Пятый тип ценностно-смысловой сферы – *интернальный*: высокие значения интернального компонента самосознания сочетаются с предпочтением альтероцентрических ценностей и альтруистичности.

Шестой тип – *интегративный*, характеризуется доминированием интернального компонента самосознания в сочетании со значительной выраженностью эпистемного и ценностного компонентов (см. Табл. 2), невыраженностью эмоционально-рефлексивного компонента.

Таблица 2

Корреляты типов ценностно-смысловой сферы студентов (183 чел.)*

Характеристика	Типы ценностно-смысловой сферы личности (г)					
	1 Экстер- нальный	2 Эмоц.- рефлек- сив.	3 Домини- рующий	4 Альтруи- стический	5 Интегра- тивный	6 Интерна- льный
Общая интернальность	-0,55	0,01	-0,03	-0,26	0,24	0,59
Уверенность в себе	-0,42	<i>-0,18</i>	0,15	<i>0,19</i>	0,09	0,14
Самоценность	-0,26	-0,03	<i>0,19</i>	0,09	-0,04	-0,01
Внутренняя противоречивость	0,27	0,41	-0,3	<i>-0,21</i>	0,03	<i>-0,23</i>
Самообвинение	0,26	0,44	-0,37	-0,28	0,13	<i>-0,18</i>
ЦО** творчества	<i>0,21</i>	0,02	0,02	-0,24	-0,03	0,04
ЦО нормативности	-0,07	-0,03	0,29	-0,01	-0,29	0,04
ЦО-отношения	<i>-0,18</i>	-0,03	<i>-0,23</i>	0,29	0,25	-0,07

* – жирным шрифтом отмечены корреляции, которые статистически значимы при $p \leq 0,01$, курсивом – при $p \leq 0,05$; **ЦО – ценностные ориентации

Как видно из Табл. 2, типы ценностно-смысловой сферы студентов имеют следующие эмпирические характеристики: представители *экстернального* типа ценностно-смысловой сферы кроме экстернальности локуса контроля характеризуются предпочтением материальной обеспеченности и стремлением стать доминантными, лица юношеского возраста с *эмоционально-рефлексивным* типом ценностно-смысловой сферы характеризуются согласованностью Я-реального и Я-идеального и меньше предпочтением материальной обеспеченности. Лицам с *доминантным* типом ценностно-смысловой сферы также свойственна согласованность Я-реального и Я-идеального, стремление стать дружелюбнее и предпочтение материальной обеспеченности (ценности нормативности). Лицам юношеского возраста *альтруистического* типа ценностно-смысловой сферы не свойственна согласованность Я-реального и Я-идеального, они отдают меньшее предпочтение свободе и большее – любви. Представителям интернального и интегративного типов ценностно-смысловой сферы присуща общая интернальность. Кроме того, представители *интернального* типа ценностно-смысловой сферы характеризуются меньшим стремлением к доминантности, меньшим вниманием к материальной обеспеченности и большим – к свободе. Для представителей *интегративного* типа ценностно-смысловой сферы присуще стремление стать дружелюбнее, несогласованность реального и идеального Я, желание меняться и меньшее предпочтение материальной обеспеченности и свободы, предпочтение счастливой семейной жизни.

Эмпирически выявленная мною [10] одновершинная система ценностных ориентаций, в которой доминируют ценности-отношения, соответствует, по моему мнению, *идентифицирующемуся* типу системы ценностных ориентаций по М.С. Яницкому [17] (доминируют ценности социализации: «интересная работа», «счастливая семейная жизнь», «хорошие и верные друзья» и «любовь»); одновершинная система ценностных

ориентаций, в которой доминируют ценности интегративности («здоровье», «материальная обеспеченность» и «уверенность в себе»), – *адаптирующемуся*; одновершинная система ценностных ориентаций, в которой доминируют ценности творчества («свобода», «познание», «творчество» и «красота»), – *самоактуализирующемуся*. Поскольку двухвершинные типы системы ценностных ориентаций студентов встречаются достаточно редко, то их можно рассматривать как варианты первых трех типов. Можно допустить, что безвершинный тип системы ценностных ориентаций личности является переходным, то есть в будущем, после прохождения студентом этапа моратория, формируется в один из одно- или двухвершинных типов.

Выводы. На основе структурно-динамической модели системы ценностных ориентаций личности по М.С. Яницкому, предложена типология личности в зависимости от особенностей ценностно-смысловой сферы: 1) *адаптирующийся* тип личности, ориентирующийся на ценности выживания и самоутверждения представлен в двух вариантах – *экстернальном* и *эмоционально-рефлексивном*, 2) *идентифицирующийся* тип, ориентирующийся на традиционные ценности и ценности значимых других – доминирующий и альтруистический, 3) *самоактуализирующийся*, ориентирующийся на ценности творчества и личностного роста – *интернальный* и *интегративный* в эмпирическом исследовании. Рассмотрены ведущие процессы личностного развития и механизмы развертывания каждого из вышеупомянутых типов личности (по М. С. Яницкому).

Перспективны дальнейшие исследования по эмпирической проверке предложенной типологии личности в социальной психологии и кросс-культурных исследованиях.

Литература:

1. Айбазова, С.Р. Роль ценностно-смысловой направленности в динамике самореализации личности / Софья Ратмировна Айбазова: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии. – М.: РУДН, 2015. – 239 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология в современном мире. / Галина Михайловна Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 334 с.
3. Андреева, Г.М., Зарубежная социальная психология XX столетия / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М., 2001. – 288 с.
4. Анцыферова, Л.И. Психология повседневности, жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал, 1993. – Т. 14, № 2, – С. 8-17.
5. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672, [6] с. – (Большая университетская библиотека).
6. Братусь, Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б.С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н.Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С. 284-298.
7. Бубнова, С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал, 1999. – №5. – С. 38–44.
8. Иванов, М.С. К проблеме оценки потенциала самореализации личности в процессе обучения / М.С. Иванов, М.С. Яницкий // Философия образования, 2004, № 11. – С. 233–241.
9. Иванов, М.С. Модель напряжений самореализации и ее эмпирическая валидизация / М.С. Иванов, М.С. Яницкий // Сибирский психологический журнал, 2007, №25. – С. 20–29
10. Кучеренко, С.В. Соціальна установка: адаптаційна класифікація особистостей / С.В. Кучеренко // Психологія і суспільство, 2015. – № 1. – С. 92–101.
11. Лукьянов, О.В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений / Олег Валерьевич Лукьянов. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. – 212 с.
12. Фанталова, Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов / Елена Борисовна Фанталова // Психологический журнал, 1992. – Т. 13, № 1. – С. 19–26.
13. Франкл, В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / Виктор Франкл.; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с. – (Б-ка зарубежной психологии).
14. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система: монография / Михаил Сергеевич Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

УДК 316.61

доктор психологических наук, профессор Маркелова Татьяна Владимировна

Национальный исследовательский

Нижегородский университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Дунаева Наталья Ивановна

Национальный исследовательский

Нижегородский университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Шуткина Жанна Александровна

Национальный исследовательский

Нижегородский университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптационных способностей военнослужащих при прохождении военной службы по призыву, представлены специфические факторы, влияющие на процесс адаптации, изучены индивидуально - психологические особенности личности военнослужащих, влияющие на процесс адаптации к военной среде.

Ключевые слова: адаптационные способности, специфические факторы, изучение, связи индивидуально-психологических особенностей военнослужащих и адаптации к армейской среде.

Annotation. In article the problem of adaptation abilities of the military personnel when passing military service is considered, the specific factors influencing adaptation process are presented, studied individually - the psychological features of the identity of the military personnel influencing process of adaptation to the military environment.

Keywords: adaptation abilities, specific factors, studying, communications of individual and psychological features of the military personnel and adaptation to the army environment.

Введение. В настоящее время активно обсуждается проблема повышения качества призывного контингента, способного в кратчайшие сроки к быстрой адаптации к воинской службе. Следует отметить, что адаптационные возможности молодежи призывного возраста часто не соответствуют требованиям современной военной службы. Кратковременность военной службы (один год) обуславливает необходимость быстрой и успешной адаптации призывников к жестко очерченным правилам поведения и взаимодействия принятым при прохождении службы. Можно отметить, что сама среда и специфические условия военной службы предъявляют достаточно жесткие требования к личности призывника, причем не только самой спецификой службы, но и ситуацией реформирования Вооруженных Сил Российского государства.

Формулировка цели статьи. Целью экспериментального исследования, предпринятого авторами статьи, является изучение индивидуально - психологических особенностей личности военнослужащих, влияющих на процесс адаптации к военной среде.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях военных психологов в последнее десятилетие, уделялось большое значение изучению адаптационного потенциала, а также процессу психофизиологической и социально-психологической адаптации военнослужащих, проходящих военную службу по призыву (Л.Ф. Железняк, Н.Ф. Феденко, С. С. Муценов, А.И. Александров, Ж.Г. Сенокосов, М.В. Кулакова, О.Н. Тузова, А.С. Кислицына, Д.А. Ситмбетов, В.А. Корытков и др.) (1, 6).

Данный интерес связан с необходимостью оценки адаптационных способностей призывника к успешной адаптации в условиях военной службы, выделением в структуре личности тех составляющих, которые тем или иным образом влияют на успешность выполнения военной деятельности.

Процесс адаптации личности к военной службе по призыву - это сложное и многогранное явление, призванное обеспечить формирование комплекса психических реакций, определяющих адекватное поведение личности и ее эффективное взаимодействие с непривычной средой существования, имеющей по своей природе психогенный характер (5).

Условия и факторы, влияющих на процесс адаптации военнослужащих активно изучались в психологической науке (А.Е. Попов, И.Г. Скороходова, И.В. Соловьев, И.И. Дорофеев, Ю.Р. Дорфман А.С. Кислицына и др.).

Существует целый перечень факторов, оказывающих специфическое воздействие на военнослужащих. При этом данное воздействие в зависимости от особенностей того или иного фактора может осуществляться на одном из трех уровней: биологическом, психическом, деятельностном (2).

Классификация специфических стресс-факторов военной службы в зависимости от характера, предъявляемых ими требований на субъект деятельности представлена на рисунке 1.

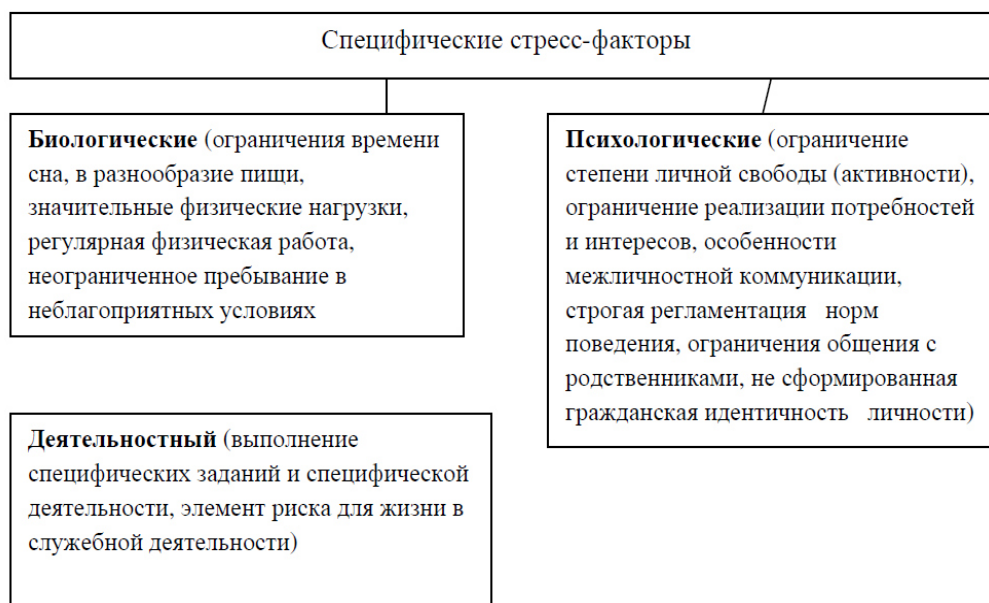


Рисунок 1. Классификация стресс- факторов военной службы

Влияние данных факторов требует от призывников мобилизации физиологических и психологических сил, а также актуализацию адаптационного потенциала. При рассмотрении проблем адаптации человека принято выделять три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный, при этом говорят о физиологической, психологической и социальной адаптации, а иногда к этому добавляют психофизиологическую и социально-психологическую адаптацию (3).

Анализ сущности и содержания процесса адаптации призывников к условиям службы позволяет сделать вывод о наличии в структуре личности способностей, являющихся условием ее успешной адаптации к измененной среде. В широком смысле понятие «способности» рассматриваются как индивидуально психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной деятельности. Понятие «адаптационные способности» широко исследовались психологами, изучавшими различные аспекты адаптации к различным видам деятельности (Н.А. Аминова, В.Г. Бушурова, И.К. Широкова, М.В. Молоканова, С.Д. Бирюкова, И.И. Натальина Г.И Пустовалова).

Для практической психологии важным в работе по обеспечению адаптации призывника к новым, измененным условиям жизнедеятельности, является проблема прогнозирования неадекватного поведения путем оценки адаптационного потенциала. Диагностика адаптационных способностей имеет смысл как на этапе острых психических реакций входа, то есть, практически, с прибытием молодого пополнения в воинскую часть, так и на всех последующих этапах их службы. В первом случае это будет оценка адаптационных способностей, в последующем – это оценка уровня адаптированности к реальным условиям службы по принципу: адаптированность/ дезадаптированность. Особого внимания требуют призывники, склонные к дезадаптивным состояниям, в силу низкого уровня сформированности их адаптационных способностей.

На наш взгляд, самым важным этапом диагностики призывника является оценка адаптационных способностей личности впервые дни службы и пребывания в новых, непривычных условиях. Для этого необходимо провести исследование адаптационного потенциала, в состав которого входят адаптивность, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, моральная нормативность личности, гражданская идентичность личности, самооценка, различные формы агрессии (4).

Исследование проводилось на базе войсковой части N в г. Нижнего Новгорода. В исследовании принимало участия 180 военнослужащих в возрасте от 18 до 24 лет. Для достижения целей исследования был использован следующий диагностический инструментарий: Многоуровневый личностный Опросник «Адаптивность»(МЛО-АМ) А.Г. Маклакова; Тест-опросник Г.Ю. Айзенка (EPQ), адаптированный А.Г. Шмелевым; Методика определений акцентуации характера К. Леонгарда. Статистическая обработка полученных результатов, бала проведена методом корреляционного анализа.

Результаты исследования по методике Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность». Анализ полученных результатов по шкале «личностный адаптивный потенциал» показал, что большинство военнослужащих (60%) имеют хорошие показатели адаптационных способностей, это свидетельствует о том, что данные военнослужащие, во-первых, адекватно ориентируются в ситуации, соизмеряют свои потребности с имеющимися возможностями, быстро вырабатывают стратегию и осознают мотивы своего поведения. Во- вторых, возможно, это связано с достаточно благоприятными условиями армейской службы для данной категории военнослужащих.

Наибольший интерес с точки зрения адаптационного процесса представляют военнослужащие с удовлетворительными показателями адаптационных способностей (36,6%), что дает основания для прогнозирования неблагоприятной адаптации.

Анализ результатов исследования по шкале «нервно-психическая устойчивость» позволяет сделать вывод о том, что показатели уровня нервно-психической устойчивости распределились почти равномерно

между удовлетворительными и хорошими показателями (43,4; 46,6%). Но наибольший интерес с точки зрения адаптационных возможностей представляют военнослужащие, с удовлетворительными показателями, характеризующиеся возможностью в экстремальных ситуациях умеренными нарушениями деятельности, которые могут сопровождаться неадекватным поведением и восприятием окружающей действительности.

Результаты исследования по шкале «коммуникативные способности», демонстрируют, что наибольшее количество человек составляет удовлетворительные показатели коммуникативных способностей (45%). Полученные результаты дают возможность предположить о затруднении в установлении продуктивных межличностных контактов и их поддержания с сослуживцами и командирами, что во многом затрудняет процесс адаптации.

Анализ результатов по шкале «моральная нормативность» показал, что большинство испытуемых (46%) имеют хорошие показатели моральной нормативности, это говорит о том, что данная группа военнослужащих адекватно оценивает свою роль в коллективе, ориентируется на соблюдение общепринятых норм поведения.

Военнослужащие входящие в группу неудовлетворительных (16,6%) и удовлетворительных (34%) показателей характеризуются, как не способные адекватно оценивать свое место и роль в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения, что возможно, приведет к конфликтным ситуациям.

Анализ результатов по шкале «суицидальный риск» показал, что большинство испытуемых (90%) имеют низкий уровень суицидального риска и 10% испытуемых высокий уровень. Таким образом, можно предположить, что условия данной среды могут неблагоприятно действовать на данную категорию военнослужащих, и они нуждаются в динамическом наблюдении со стороны психологов и командиров.

Анализ результатов исследования по методике определения акцентуаций характера К. Леонгарда, показал, что наиболее адаптированными являются военнослужащие с гипертимным типом акцентуации характера (33,3 % испытуемых), которые характеризуются оптимизмом, склонностью к лидерству, готовностью разрешать трудные ситуации. Испытуемые с эмотивным типом акцентуации характера составляют 13,3 %, характеризуются удовлетворительными показателями адаптации. Испытуемые с демонстративной акцентуацией характера составляют 3,3%, их характеризует быстрая адаптация, но, возможны попытки привлечения внимания к себе асоциальными поступками.

Испытуемые с застревающим типом акцентуации характера (6,6 % испытуемых), адаптируются с большим трудом, они долго обдумывают какие либо действия и с трудом принимают решение.

Испытуемые с циклотимным типом акцентуации характера (составляют 3,3%) адаптируются с большим трудом и нуждаются в помощи окружающих.

Известно, что экстраверты обладают высокой социальной адаптированностью к новым условиям, а именно к условиям военной службы. В отличие от экстравертов, интроверты медленнее адаптируются к новым условиям, поэтому у них замедляется адаптационный процесс, и они требуют помощи со стороны командования. Анализ результатов, уровня нейротизма (по методике Тест-опросника Г.Ю. Айзенка), показал, что наибольший интерес представляет группа испытуемых, имеющих высокие показатели эмоциональной неустойчивости (13,3%), которые испытывают трудности в адаптации к условиям военной службы.

Статистическая обработка полученных результатов, методом корреляционного анализа, показала существование корреляционной связи: нервно-психическая устойчивость зависит от гипертимного типа акцентуации характера, чем выше данный тип акцентуации, тем выше уровень нервно-психической устойчивости, можно предположить о положительном адаптационном процессе.

Так же установлено, что чем выше гипертимный тип акцентуации характера у военнослужащих, тем выше суицидальный риск, что во многом может препятствовать адаптации, а в некоторых случаях срывать адаптационный процесс; также выявлено, что тревожный тип акцентуации оказывает влияние на моральную нормативность, т.е. чем выше акцентуация, тем выше показатель нормативности, что в свою очередь неблагоприятно сказывается на процессе адаптации.

Установлена связь между экстраверсией и адаптационными способностями, чем выше уровень экстраверсии, тем выше адаптационные способности военнослужащего и тем быстрее проходит адаптация к условиям службы.

Выводы. В результате исследования был выявлен достаточно высокий адаптационный потенциал военнослужащих. Дана характеристика индивидуально-психологических особенностей, определяющих протекание адаптации военнослужащих. Рассмотрены связи индивидуально-психологических особенностей военнослужащих и адаптации к армейской среде: чем выше гипертимный тип акцентуации характера, тем выше нервно-психическая устойчивость и суицидальный риск; чем ниже тревожный тип акцентуации, чем ниже адаптационные способности, и чем выше данный тип акцентуации, тем выше моральная нормативность; чем выше экстраверсия, тем выше адаптационные способности.

Проблема адаптации личности военнослужащих и создание условий для ее развития, требует своего дальнейшего теоретического и практического изучения в различных аспектах, исходя из требований к морально-психологическим качествам военнослужащих в соответствии с новой военной доктриной государства.

Литература:

1. Александрович П.И., Малютин А.Г., Сенокосов Ж. Г. Психологический анализ трудностей адаптации военнослужащих к армейской жизнедеятельности. Рига: Рижское высшее военно-политическое училище им. Бирюкова С.С., 2005. – 89с.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. М., 1988. - 270 с.
3. Дичев Т. Г., Тарасов К. Е. Проблема адаптации и здоровье человека (методологические и социальные аспекты). - М., 1976. - 184 с.
4. Кислицына А.С. Особенности личностного адаптационного потенциала военнослужащих по призыву: дис.... канд. психол., наук. Казань, 2010.
5. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. - М., 1984. - 193 с.
6. Тузова О.Н. Зависимость успешности адаптации к деятельности в особых условиях от социально-психологических характеристик личности военнослужащих: дис.... канд. психол., наук. Саратов, 2006.

УДК 370

профессор, доктор психологических наук Ноймайер Яна Александровна

Институт Практической психологии (г. Калининград);

аспирант Меркулов Евгений Эдуардович

Институт Практической психологии (г. Калининград)

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА НАУЧЕНИЯ НА ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. Знакомое всем слово «темперамент» формирующийся в периоде научения и его значение в обучении авторами выводятся в новом свете, под другим углом влияния темперамента на процесс обучения. Двадцатилетние исследования темперамента в обучении, дали не только возможность найти наиболее продуктивные динамики обучения, но и совместить несовместимые ранее дисциплины: медицину, педагогику, психологию.

Ключевые слова: социализация, научение, реконструкция, темперамент личности, темперамент индивидуальности.

Annotation. Familiar to all, the word "temperament" and its value in teaching the author are displayed in a new light, a different angle of impact on the learning process. Twenty years of research temperament in the course provided not only an opportunity to find the most productive dynamics of learning, but also to combine previously incompatible disciplines: medicine, education, astrology, psychology.

Keywords: Socialization, learning, reconstruction, temperament of personality, temperament of individuality.

Введение. В данной статье речь пойдет о реконструктивных возможностях психики в ее влиянии на процесс обучения взрослых и о важности периода научения в социализации молодых людей. В возрасте научения, когда вскрываются и запускаются врожденные характеристики темперамента, который, якобы, всем известен, запускаются все первичные шаблоны реагирования. Диву даешься концептуальной обманке психологов, что, якобы, наблюдая за повадками человека, они могут выявить его темперамент. То есть, тестовые показатели сегодняшнего дня принимаются за темперамент, за врожденные особенности человека. Это всего лишь диагностика личности, проявляющей определенные социальные характеристики, но не темперамент. С темпераментом вообще сложные отношения у психологии, и совсем сложные – у медицины. Человек имеет темперамент, однако рассматривать его надо в трех ипостасях: врожденный – темперамент индивидуальности, приобретенный – темперамент личности, и деструктивный, то есть, сформированный под условия жизни стиль реагирования. И, работают оба и сразу. Или одновременно, или включаясь по потребности жизни и обстоятельств. А диагностику почему-то принято делать делают по одному состоянию темперамента - личностному.

Изложение основного материала статьи. Медицина трактует, что темперамент - это врожденная характеристика многих психических свойств человека. Верно, но, тем не менее, даже современной психологией, определяется темперамент по состоянию личности на «здесь и сейчас» по каким-то тестам и, что еще хуже, по опросникам, ответы на которые дает личность. И, чаще всего, с подачи удобной деструктивности – выгоды, желания выглядеть лучше, приукрасить себя, уйти от ответственности, и т.п.

Если темперамент врожденная особенность, то и отслеживать его надо от рождения, и именно то, что родилось. А кто, и когда зафиксировал характеристики новорожденного, и как познать темперамент только что родившегося человечка? Тут подсказки дать может только природа и дата его рождения, четко зафиксированная в определенном знаке Зодиака и определенном времени года, да еще точными числовыми комбинациями даты рождения. Дата рождения - это единственное, что неизменно в человеке. А набор числового кода даты рождения несет объемный смысл о существе, вся суть которого закодирована в этих числах. Наука до сих пор не принимает это в серьез и только потому, что она «это» пока не исследовала. Однако, действительно верно то, что «темперамент имеет врожденный характер и свойства». А определяем-то мы темперамент, как выяснилось: по тестам, идущим от личности, которая за многие годы далеко отошла от врожденного естества индивида в силу разных событий жизни. Короче - по деструктивным признакам. Может ли такая диагностика быть фактом врожденных признаков? Может, но только это показатель выгод личности или её деструкций, причем – наработанных, и вскормленных на фундаменте тех задатков, которые развили родители в раннем детстве, формируя социальную личность ребенка.

А вот то, что происходит с человеком, пока он растет от рождения до 12, 20 или 40-50 лет, как раз и отражает искажения и подстройки личности под удобство выживания. И темперамент ли личности, его ли врожденные задатки оперируют жизненными процессами? Не сталкиваются ли врожденные характеристики Индивида с наработанными динамиками Личности? И, давно уже пора бы принять во внимание при обучении, и детей, и взрослых, вопрос «что есть темперамент на момент диагностики - личностное или индивидуальное»? Разумеется, родилась индивидуальность с ярким типом темперамента, а живет личность с иллюзорно созданной, но очень удобной системой реакций, поведенческих и самопроявления. А что же тогда делает забытый всеми и заблокированный навыками поведения, врожденный темперамент? Он деградирует, но зато классно создается искусственный, социальный человек – Личность, удобная всем. А себе?

Море вопросов, но пока, вместо вразумительных ответов, только одни ошибки. А темперамент, несущий все программы ресурсов, врожденных задатков, и возможностей, остается в тени, не раскрытый и полностью не используемый. Зато, именно он выдает мотивы, желания, потребности, которые, очень часто, не могут быть разрешенными только потому, что ресурсы «спят», не разбуженные в возрасте научения. Тогда, как слабость личности, и проявляются манипуляции, чтобы обыграть искусственно наработанные возможности Личности.

С чем же тогда работает педагогика и психология? Скорее всего – с деструкциями психики, и, часто, с очень конгруэнтной личностью. Педагогика никак не может понять, что именно личностные надстройки человека мешают ему успешно обучаться, потому что тревожит внутренняя несогласованность врожденного и навязанно-приобретенного. Впоследствии это мешает человеку успешно состояться в карьере, да и в жизни в целом. И, не это ли мешает быть качественным профессиональным материалом для социального мира: хорошим врачом, педагогом, психологом, качественным родителем? Не это ли мешает в обучении, как детям, так и взрослым? Ведь все искусственное требует множество сил на манипуляции и защиту выгод. Где уж тут

развивать себя? Тут только и хватает сил, разве что, на запуск тех самых манипуляций и отстаивание выгод, своих искаженных понятий и мировоззрений.

Надо иметь профессиональное мужество, чтобы рассматривать этот вопрос, не «хлопая умностями» по словам высоких материй, а задать себе вопрос: откуда у нас такое множество детей и подростков, которые слабо обучаемы? Откуда дети с задержкой развития? Откуда их погружение в иллюзорный мир компьютеров? Да от того, что там не надо мыслить, там все подсказано, всё определено программой. Свой ум не напрягается. А ведь они потом становятся членами социального мира, получают профессии и заполняют рабочие места. А многие – и высокоответственные. Со взрослым контингентом, желающим повысить свой профессиональный уровень, как раз и имеет дело система ДПО. Горько видеть, когда, особенно психологи, призванные ясно видеть поднимаемую проблему, уподобляются страусу, прячущему от страха голову в песок, и боятся, а может, просто и не напрягаются, чтобы заглянуть в туманный угол истории развития человека в нашей человеческой, социально-профессиональной и научной среде.

Определяя темперамент по динамикам поведения и реакциям, психология работает с иллюзиями и подставляет себя под две ошибки: прежде всего темперамент - не характеристика, а психоматрица, четко сформированная врожденно-психическая константа человека, его врожденная данность, которая должна адаптироваться к земной жизни. Психическая константа, или психоматрица, которую мы тоже иллюзорно называем генетическим наследием, связывая с родовыми потенциями родителей, тоже вводит в заблуждение. Да, генетику еще никому не удалось отклонить. Однако, врожденные характеристики человека более эксклюзивны и индивидуальны, а от родителей более поступает воспитание, передача навыков реагирования, начиная с импринтов и заканчивая, так называемым - воспитанием, которое есть, ни что иное, как копирование поведения родителей, копирование их повадок, реакций, и мировоззрения в целом в ребенка. Это – формирование, так называемой, реактивно-поведенческой генетики. Или – импринты. Формирование информационно-социальной базы, вводимой родившемуся в этот мир человеку, называют импринтами. И создается первичная база реагирования по подобию взрослых, то есть – родителей, поскольку на чистом, пока еще обнуленном формате моделей поведения ребенка, импринты формируют родители. А они далеко не всегда благородные импринто-формирователи.

Если база личности формируется, то чем же имеет дело любой вид педагогики – как начальной школы, так и обучения взрослых? С искусственно сформированной под социальный заказ Личностью - у взрослых, и с реактивным банком семейного воспитания личности - у детей, как показывает нам семейное воспитание формирующее первичным импринты поведения.

Любое шаблонное тестирование, и особенно разного рода опросники, показывают не врожденные особенности Индивида, а наработанные модели реагирования Личности, умноженные на выгоды, защиты, и манипуляции.

Речь идет о том, что пора уже на темперамент посмотреть в его троичном проявлении: темперамент врожденный, как неоспоримая индивидуальность, приобретенный, сформированный путем научения, и личностный, как вид психических характеристик удобно (или не очень) участвующих во взаимодействии с внешним миром.

И, темперамент врожденный, отражающий эксклюзивные характерные черты индивида, которые он только чувствует, но не может осознать И это нормально, когда сокровенные критерии врожденного темперамента человеком прячутся 1от людей, но плохо, когда они напрочь забываются индивидом под давлением семейного воспитания и социальных норм.

Врожденный темперамент является скрытым, не проявленным механизмом, формирующим мотивы, побуждения, желания. Этот темперамент не меняется никогда в жизни. Он-то и отражает истинную суть человека, его Индивидуальность. Он привнесен в земные условия экзистенциальными волнами мироздания, той самой «врожденностью», природой биохимических процессов, взаимодействующих с мозговой деятельностью и нервной системой.

Будущий врожденный темперамент формируется в человеке с момента его зачатия. В момент включения сердцебиения, связывается с клеточной системой – с телом. Данный темперамент обладает генами «человека разумного», а потому изначально человек наделен Разумом и отражает видовую суть «человека разумного». Отсюда следует, что человек уже рождается с Разумом. А вот Ум человека создается и воспитывается. И, первой, в человеке вскрывается чувственная сфера через чувственный мир матери. Не потому ли религия женщину ограничивает и считает «нечистой», что именно мать в наибольшей степени ответственна за психическую и чувственную систему будущего человека? А потом, эту, уже определенным образом вскрытую и наполовину сформированную, а то и деструктурированную чувственную сферу начинают адаптировать к социальному миру. И, такой ребенок, в которого мать уже заложила истеричность, раздражительность, страхи и неверные реактивные реакции, еще в пренатале, воспитанию поддается с трудом, с капризами и сопротивлением. Напрашивается вопрос: думает ли мать – какую психику своему ребенку она сформировала к воспитанию? Скорее всего, по ее же стилю. Тут-то и начинаются проблемы с поведением, подчинением, обучением. И на фоне материнской психики, умноженной на нервные искажения ребенка, запускаются дарования, модели реагирования и поведения ребенка, его логические, умственные и поведенческие шаблоны. И, начинается воспитание ума личности, то есть – внешнего темперамента, который психологи и педагоги потом будут принимать за врожденный.

Именно внешний темперамент, отражающий Личность, обеспечивает наличие поведенческих реакций, и качество коммуникаций. Именно личность придумывает «что ей выгодней, что удобнее, что надежнее». Этот приобретенный темперамент только внешне отражает подчинение социальному миру. Условно говоря, внешний темперамент, создан Умом и воспитанием в условиях внешней среды для наиболее удобного выживания в социальном мире. Но, вот может ли такой темперамент быть истинно творческим, питающим человека врожденными силами и задатками? Скорее всего, его питать будет ум Личности. Умным человек не родится. Его ум взращивается, воспитывается и настраивается, как любой аппарат, который совершает определенные действия. От настройки умственного «аппарата», то есть от качества созданного искусственно психо-поведенческого, внешне-социального темперамента, умения адаптироваться в социальной среде, и будет зависеть стиль и способы решения любых жизненных задач человека. В том числе стиль, возможность и качество обучения. И, тогда «хождение в институты и отсиживание лекций» будет переведено в понятие

«получить диплом». Ум многих таких «дипломополучателей» работает только на выживание, и часто, любимыми способами. Но, уж никак не творчески. Вот так мы постепенно и двигаемся к инфантилизации общества.

Воспитание Ума начинается на базе сформированных в сенситивном возрасте психических реакций ребенка. И делает это семья, на уровне импринтов и научения. Вспомним детей маугли: из них невозможно было сформировать разумного человека, если их сенситивный возраст был пропущен видовым воспитанием в среде людей.

При общении с коллегами, работающими в системах дополнительного профессионального обучения, часто приходится слышать, что «обучать взрослых сложно». И, не по тому, что их трудно учить, а потому что КПД их ума от их обучения, чаще всего, слишком слабый, если не примитивный. Процент, действительно повышающих свой профессионализм, очень маленький. А здоровье очень многих, уже на биохимическом уровне не дает возможности включать активную мозговую и умственную деятельность.

Если Индивидуальность обладает врожденным, планетарным Разумом, где разумность заключена в его видовом происхождении, то личность – формирование социальное, и оно обусловлено выживанием во внешней, земной среде. И опять же, выживанием кого или чего? Скорее всего – выживания тела в его примитивной динамике тела. И какой Ум ребенку сформировало социальное окружение – родители, няньки, воспитатели, школа, таким Умом человек и будет обладать пожизненно. Есть правда, одно исключение: модели реагирования, управляемые умственной деятельностью, после подросткового возраста значительно меняются под влиянием психических характеристик врожденного темперамента, если возьмет власть над личностью. И, тогда можно увидеть яркую Индивидуальность во всей красе его дарований, отражающих Личность. И, за такой Личностью будет стоять системно и адекватно сложившиеся врожденные характеристики индивида, что в жизни бывает очень редко.

«Темперамент – это надлежащее соотношение устойчивых индивидуальных особенностей центральной нервной системы, характеризующих различные стороны динамик психической деятельности» – так звучит определение темперамента в академической интерпретации.

Однако, если наблюдать человека в процессе его повседневной деятельности, и принять его поведенческие динамики и стили мышления за темперамент, то можно жестоко ошибиться. Чтобы так жестоко не ошибаться хотя бы в диагностике типа темперамента, наверное следует заглянуть в глубокие истоки врачей древности и пора начать изучать темперамент с его исторических исследований.

Еще тысячи лет назад люди заметили, что родившиеся в определенный сезон люди, несут в себе качества этого времени года. Первым, кто описал это явление, был Пифагор. Каждому времени года им было дано определение, соотносящееся с состоянием природы. Каждое время года имеет различную степень динамик и состояний: электромагнитных полей, температурных режимов, и по-разному влияет на все живое. Для этих процессов требовались определённые энергии, которые древние исследователи назвали стихиями². И в каждый период времени года активными были те, или иные, стихии. Единственное, что ярко не отметили в древности – понятие дуального состояния психики: врожденной – космической (экзистенции), и обретенной – земной (темперамент).

Темперамент – это синтез многих психо-информационных величин индивида (экзистенция), расставленных в психотипе в определенном порядке по силе своего влияния на мозг и нервную систему человека. Время года зафиксировало их в таком состоянии пожизненно, привязав человека к определенным энергиям Земли, специфически проявляющимся в определенном времени года. Именно эти явления, и наблюдал, и описывал один из врачей древности Пифагор.

Четыре основных вида темперамента человека, врачами древности связывались с четырьмя временами года. Зима, с ее полярным проявлением – летом, были единым вектором рациональности, полярно отражающими холодную логику и чувственно-эмоциональную кинестетику. Но, с различными качествами сторон рационального вектора: логика летнего и кинестетики – зимнего, акцентируя и включение главенствующих форм психики по состоянию динамик природы.

Весна, как система активно и бурно включающихся сил природы, взрывала, стремительно, буйно разворачивала новый виток жизни природы награждая и родившихся в это время холеризмом – нескоординированностью динамик, буйством нервной системы. Весна разворачивала все процессы жизнедеятельности человека, по стилю своих динамик, порождая тип нервной системы холериков.

Лето успокаивало все холерические, бунтующие системы весны и давало возможность спокойного течения и развития всех запущенных динамик жизни природы. А люди, родившиеся летом сразу попадали в ровно, спокойно текущие динамики мира отражая их своим темпераментом – меланхоличностью.

Осень, наоборот – сворачивала текущие периоды, динамики и состояния лета и готовила природу к зиме. Осень доводит все до результата – созревания плодов, свертывания программ активного роста, в том числе отражая эти характеристики и в людях родившихся осенью, с их сильной волей и способностью завершать дела.

А зима сковывала и сворачивала активность процессов жизнедеятельности вводя природу в состояние летаргии. И в людях родившихся зимой, такие процессы тоже отслеживаются как флегматизм. В людях, родившихся в разные времена года, явления времен года активно просматриваются, если воздействием деструкций периода научения, импринта и воспитания. И, если учитывать активность конечно, человек не ушел от своего врожденного темперамента под его динамических сил психики – интровертную или экстравертную.

Тогда холерику работа на результат будет в тягость, он не сможет работать в системах подверженных шаблонам, и ему трудно доводить начатое до логического завершения. А людям летнего периода рождения – меланхоликам, сложно жить без шаблонов, следования порядку и стройной логике подчинения законам, приказам, стандартам. Людей с активной позицией зимнего периода рождения всегда будет тянуть к укрыванию в защищенном месте жизни, деяний, поведения, проживания. Каждый тип темперамента порождает и свой специфический тип и стиль мышления. В том числе формирующее и смыслы и понятия для самого субъекта.

² Стихии - Стихия в Энциклопедическом словаре: (от греч. stoicheion - первоначало - элемент),
1) в древней натурфилософии - одно из первовещественных основных элементов природы.

Об участии Ума в обучающем процессе, наверное, не следует говорить – «это разумеющийся факт» даже для простого человека. Умственное здоровье – это потребность не только для любого процесса обучения, но и для семейно-социальной жизни. И, отодвигать внимание от качественных составляющих ума, да еще с искаженной формой темперамента, не очень удачный факт настроиться на жизнь. А, отодвигание в подсознание врожденных дарований в раннем возрасте научения, еще более опасный факт для формирования успешной жизни. Все эти недоработки по адаптации психики к жизни все равно проявятся: Даже не задействованные, они все равно сработают на динамику выживания, особенно в экстремальных ситуациях, когда психика в стрессе: испуге, опасности жизни, сильных перегрузках. Любое искажение врожденных сил темперамента в раннем детстве, вынуждает ребенка включать манипуляции, протесты, которые защищают слабость заблокированных систем адаптации и выживания в раннем детстве. Так стоит ли тогда напрягаться в его правильном воспитании, если ребенок элементарно защищает себя протестом против того, что ему от рождения не присуще. Он, хоть и бессознательно, а против того, что не его врожденные функции благодарятся, а прививаются совершенно ему не свойственные, или по образцу понимания жизни мамой, или всего рода сразу. Практика работы психоаналитиков и практических психологов последних лет показывает: если ребенок в возрасте научения, во время естественного вскрытия его врожденных задатков находится в среде, где вскрытие его задатков идет по его врожденной программе, благородно, педагогично и своевременно, не имеет отклонений ни в здоровье, ни в психических проявлениях.

А вот жизнь в «чужом» темпераменте, сформированном по опыту и понятию родителей, требует множество жизненных сил, которые перенапрягаются и ведут к дисгармонии всех систем - и ребенка, и родителей. И, если родители промучаются с ребенком до его совершеннолетия, то сам ребенок будет мучиться всю жизнь от неверно запущенной психической системы. И, в первую очередь – умственной. А уродство Ума - это вернейший путь к инфантильности многих систем психики, поведения и адаптации для взрослого возраста, и здоровья в преклонном. Отсюда и выражение «все болезни от ума». Хотя, именно болезни и драматические случаи показывают – человек предал себя, идет не туда, или не тем путем. Живет по чужим правилам и моделям, получает не ту профессию, которая рассчитана на его психическую систему, а ту, которую выбрала искусственно сформированная Личность или родители. И уж тут не стоит разяснять - почему появляются ложь, фальшь, деспотизм, манипуляции, и прочие недуги умственной деятельности. Они – единственное орудие выживания при жизни в чужих моделях темперамента. Что ж, за все в этом мире приходится платить. И болезнь, особенно болезнь Ума – самая высокая и самая естественная плата за первородный обман. Вот почему обучение взрослых дает слабый КПД: человек не может выйти из шаблонов устоявшихся систем, запущенных в детстве и накручивающих проблематику вместе с возрастом Личности.

Отсюда, для повышения КПД в обучении взрослых, следует подумать о том «как привести их психические системы в наиболее приближенные к их врожденным дарованиям». Для этого потребуются альтернативное тестирование и глубокая диагностика состояния их индивидуальных и личностных качеств. Включен ли данный критерий в систему обучения взрослых? Вряд ли, и причин для этого, не зависящих от самой системы образования, очень много. Однако следует подумать о том, что такой подход, который стоит назвать истинно «индивидуальным» впоследствии принесет не только удовлетворение педагогам, но и полноценное переобучение взрослым. Но, самое важное в этом то, что обучение с реконструированными задатками возраста научения, приобретет новый прогрессивный рывок и начнет догонять технический прогресс.

В Калининградском негосударственном образовательном учреждении «Институт Практической Психологии» семнадцать лет ведутся разработки в области исследования психо-поведенческих заболеваний полученных путем искажения темперамента. Концепция таких исследований выдвигала вопрос: «Возможно ли во взрослом возрасте изменить шаблоны восприятия, поведения, мышления и достигнуть активизации умственной деятельности за счет возвращения человека к его врожденным ресурсам?»

Многолетние исследования и наблюдения показали – возможно. Когда выдвинутая концепция была доказана и переведена в область подтвержденной гипотезы - «возврат в родной темперамент за счет реконструкции динамик возраста научения не только активизирует умственную деятельность и жизненную активность человека, но и избавляет человека от массы заболеваний и умственной инфантильности». На базе этих наблюдений проводимых путем тестирования, опроса и исследований, была разработана методика обучения «Практик», основанная на экзистенциальном подходе и научно-метафорном стиле введения информации.

Практика показала: из 100% обучающихся с выявленными системами нарушения динамик возраста научения, 79%; избавились от социальной инфантильности и обрели социально-профессиональную устойчивость, 56% заявили, что их психосоматические заболевания исчезали сами по себе. Но, что самое важное – у всех запускалась активная умственная и творческая деятельность.

Есть ли во всём этом логика? Да, конечно есть. Только, ох как не выгодно эту логику признавать при шаблонном восприятии. Легче найти тысячи слов развенчания фактов и данного взгляда на причины заболеваний и умственной слабости людей, чем признать и начать излечение с первоисточника – с реанимации темперамента и психики человека. Может быть уже настало время вводить в начальную систему образования обучение подростков всем премудростям строения человеческой психики, воспитывать ребенка по всем правилам вселенской эволюции и земных законов жизни. Не важно, что они еще маленькие и научная терминология не даст им возможность сложить понятия и наделить их верными смыслами. Для этого существует метафорная система общения с детьми для введения им сложных понятий. А школам для собственной выгоды воспитания своих учеников не пора ли вводить не родительские собрания с денежными поборами, а устраивать для родителей самый обыкновенный психологический ликбез и вводить в систему образования «семейную педагогику», хотя бы потому, что культура – прерогатива личности, а педагогика система воспитания и формирования психических компонентов индивида, или – общества. А это, чистая прерогатива грамотных родителей, педагогов и психологов. Но, это далекая перспектива образования. А пока, наука щедро толкает технический прогресс, но отстает в познании человека. А педагогика – наука, которой сложно скреститься с естественными динамиками происхождения человека. Ее динамический механизм вступает в активную фазу уже после 7 -летнего возраста, когда вся психика уже функционирует.

К сожалению, семейной педагогики в России пока еще не существует, есть только телевизионные прения по отношению к воспитанию детей, чаще похожие на клоунский базар. На сегодня психология не имеет

четких очертаний и не имеет законного права голоса в естестве происхождения человека. А вид психологии – экзистенциальной, на законных правах в России еще не существует.

Выводы. В заключении хочется отметить очень важный аспект процесса обучения: качественное и востребованное временем обучение взрослых – задача сложная, но вполне выполнимая, правда, при условии успешной реконструкции составляющих психики, которую в процессе обучения можно корректировать и восстанавливать за счет экзистенциального подхода к обучению в программах ДПО. Тогда и результаты будут такие, как показало обучение взрослых в НОУ «Институт Практической Психологии в г. Калининграде. Такой стиль обучения уже применяется и показал успешные методы формирования готовности к социально-профессиональному становлению психологов и специалистов работающих с человеческим фактором.

Литература:

1. Вернадский В.Н. Пространство и время в живой и неживой природе. М., Академиздат, 1975.
2. Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного изучения. Новосибирск. Сиб. Отд. Наука, 1991. 304 с.
3. Клизовский А. Основы миропонимания новой эпохи. В 3-х т. – 3-е, стереотип. изд. – Рига: Вида, 1992. – 310 с.
4. Порфирьев Е. В. Бесконечность материи и неисчерпаемость форм разума. М.: Знание, 1990. (Новое в жизни, науке и технике. Сер. Философия. №5. С. 62).
5. Русский космизм: Антология философской мысли. – М., Педагогика – Пресс, 1993. – 368 с.
6. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – М., 1984.
7. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 1999.
8. Богданович В.И. Психокоррекция в повседневной жизни. – СПб, 1994.
9. Бухановский А.О., Кутявин Ю.А., Литвак М.Е. Общая психопатология. – Ростов н/Д., 1998.
10. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова – М., 1996.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб, 2000.
12. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. Нью-Йорк: Саймон и Шустер, 1957
13. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 1999.
14. Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб: Питер, 2000. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.
15. Тарасов В. К. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров. Л., 1989.

Психология

УДК: 159.92+159.9.07

ассистент Орехова Лилия Сергеевна

Таврическая академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);

доктор биологических наук, профессор Павленко Владимир Борисович

Таврическая академия (структурное подразделение)

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

СПЕЦИФИКА МОРАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к изучению проблемы становления морального поведения человека. Данный вид поведения анализируется в рамках различных направлений психологической науки, а также с точки зрения нейробиологии. Результаты исследований в области нейробиологии позволяют заключить, что моральное поведение является не только социальным явлением, но также детерминируется биологическими особенностями человека.

Ключевые слова: просоциальное поведение, мораль, нейробиологический подход, мозговые механизмы просоциального поведения.

Annotation. The article deals with theoretical approaches to the problem of person's moral behavior development. This kind of behavior is analysed within various branches of psychological science, and also – in neurobiology. The results in neurobiological studies show that moral behavior is not just a social phenomenon, but also determine by person's biological peculiarities.

Keywords: prosocial behavior, morality, neurobiological approach, brain mechanisms of prosocial behavior.

Введение. Процесс морального развития личности является одним из самых важных в становлении человека как полноценного члена общества. На протяжении долгого времени изучения морали исследователи так и не пришли к однозначному определению данного явления. Основная сложность исследования морального поведения заключается в том, что в основе его лежат когнитивные, эмоциональные и волевые процессы. Кроме того, оно является продуктом социализации и его проявление зависит от специфики той ситуации, в которой данное поведение необходимо. Также, необходимо отметить, что важный вклад в становление морального поведения вносят психофизиологические особенности человека. Все вышеописанные факторы значительно усложняют однозначную трактовку понятий морали, морального поведения и моральных оценок.

Формулировка цели статьи. Вследствие неоднозначности трактовки понятия «мораль», нами был произведен обзор основных научных концепций, рассматривающих данный феномен как с точки зрения основных направлений психологической науки, так и в области нейробиологии.

Изложение основного материала статьи. В области психологической науки моральное становление личности характеризуется как процесс понимания и принятия человеком правил социальных взаимоотношений, а также как процесс направленности мышления в сторону нравственной оценки реальности. Психологический словарь дает одно из определений морали «Мораль – система нравственных

норм и принципов, определяющих психологию (мышление, сознание, ценности и т. п.) человека, а также его поступки и отношение к людям» [Психологический словарь, 2007, стр. 219]. Заметим, что в данном определении мораль рассматривается как продукт социального взаимодействия человека с миром без учета личностных особенностей, эмоционально-волевых и психофизиологических процессов.

Анализ литературных данных, посвященных проблематике морального становления личности показывает, что в ранних исследованиях моральность рассматривалась преимущественно во взаимосвязи с развитием когнитивной сферы. В свою очередь, в дальнейшем фокус внимания исследователей сместился на изучение социальных и биологических факторов, оказывающих влияние на становление моральности [Killen M., 2015].

Процесс морального становления личности рассматривается исследователями с различных точек зрения [Барсукова С.А., 2010], [Killen M., Smetana J.G., 2015]. Так, Жан Пиаже изучал становление морального поведения во взаимосвязи с развитием когнитивной сферы человека. Он считал, что формирование морального поведения является ответной реакцией на требования общества, в котором он живет. Как следствие – у ребенка формируются определенные паттерны поведения. В ходе своих исследований Пиаже определил две основные стадии морального развития: гетерономную и автономную. Гетерономная мораль характеризуется безоговорочным принятием детьми моральных норм и правил, установленных взрослыми. На стадии автономной морали индивид не просто принимает моральные правила группы, но также способен сам их устанавливать и видоизменять [Пиаже Ж., 1994].

В дальнейшем идеи морального становления личности развил Леонард Кольберг. Кольберг рассматривал не только роль когнитивных процессов, участвующих в развитии моральных представлений, но и воздействие социальной среды [Kohlberg L., 1976]. Кольберг выделил три стадии становления морали. На первой стадии (до девяти лет) – стадии доконвенциональной морали, поведение ребенка контролируется внешними условиями (поощрение за «правильное» и наказание за «неправильное» поведение). При этом отсутствует понимание детьми чувств и потребностей других. На второй стадии (подростковый возраст) – стадии конвенциональной морали ребенок стремится к достижению уважения к себе со стороны взрослых, также он начинает учитывать потребности других людей из своего окружения. На третьей стадии (период юношества и взрослости) – стадии постконвенциональной морали ребенок понимает и принимает моральные правила и нормы, характерные для того общества, в котором он проживает.

Эдвард Торндайк полагал, что ребенок следует моральным нормам только в тех ситуациях, в которых эти нормы были усвоены [см. Zimmerman, 2003]. При этом по мере развития ребенок способен использовать приобретенные моральные нормы в более широком контексте. Ганс Айзенк отмечал важную роль наказания в усвоении моральных правил. Именно страх перед наказанием заставляет ребенка следовать правилам, определенными взрослыми. В то же время значимая роль отводится и положительным эмоциональным переживаниям, способствующим усвоению моральных норм [Eysenck A., 1982]. Орвал Морер полагал, что переживание детьми положительных эмоций, ассоциирующихся с нравственными поступками родителей, является драйвером для подражания их моральному поведению [Mowrer O.H., 1960]. Сходных взглядов придерживался Альберт Бандура, который утверждал, что наблюдаемое нравственное поведение взрослого становится образцом для ребенка и является основным фактором его морального развития. По мнению этого ученого, формирование нравственного поведения требует апеллирования к когнитивной сфере ребенка, т.е. объяснения ему тех или иных моральных принципов, а также правильности и неправильности различных поступков по отношению к другим людям [Bandura A., 1974].

Отдельно следует отметить направление в исследовании становления моральности, в котором комплексно рассматриваются когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты психики как факторы, влияющие на становление моральной личности. Например, Кэрол Гиллиган, полагает, что гендерные особенности воспитания детей могут детерминировать моральное поведение индивида [Gilligan C., 1982]. В ходе проведенных исследований с применением методики моральных дилемм Л. Кольберга она определила, что девочки и мальчики используют различные критерии в процессе оценки моральности суждений. Данные критерии, в свою очередь, формируются в зависимости от гендерной принадлежности ребенка [Friesdorf R., 2015]. К примеру, у мальчиков зачастую воспитывается ориентация на справедливость, следование нормативным правилам, в то же время недостаточное внимание уделяется становлению эмпатии. В воспитании девочек значительное внимание уделяется развитию сопереживания, эмпатии, стремления к заботе о чувствах и потребностях других людей [Kyte R., 1996]. Гиллиган выделила три стадии морального развития представительниц женского пола: а) забота о себе – те люди являются значимыми, которые способны обеспечить безопасность и удовлетворение потребностей; б) жертвование собой, когда на первое место ставятся потребности других людей и только потом потребности самой девушки; в) уважение себя – женщина сама управляет своей жизнью в границах существующих моральных норм [Gilligan C., 1982]. Нэнси Айзенберг предприняла попытку интегрировать ориентацию поведения на справедливость у мальчиков и направленность на заботу у девочек. Моральное поведение определялось ею как действия, которые направлены на заботу о благополучии других людей [Eisenberg N., 2006]. Айзенберг определила, что девочки до 12-ти лет чаще мальчиков этого же возраста проявляют заботу и сострадание по отношению к другим людям вследствие более стремительного психического развития [Eisenberg N., 2006]. Также, следует отметить, что у девочек происходит более стремительное развитие как рецептивной, так и экспрессивной речи [Barbu S. et al., 2015]. В свою очередь, было показано, что развитые речевые навыки качественно влияют на понимание морального контекста [Rhee S.H. et al., 2013].

Следует отметить, что проблему морального развития личности рассматривали и психологи психоаналитического направления. Фрейд полагал, что основным драйвером поведения человека является стремление удовлетворить свои потребности [Фрейд З., 1995]. Границы способов удовлетворения потребностей определяются социумом, в частности – моральными нормами. Соблюдение моральных норм регулируется одной из структур личности (по З. Фрейду) – Сверх-Я (Супер-Эго). Под Сверх-Я подразумевают ряд моральных установок и ценностей, которые отражают принятие индивидом социальных стандартов и моральных норм. Супер-Эго формируется через ответные реакции на поощрение/наказание ребенка со стороны родителей или других значимых взрослых. Эрик Эрикссон полагал, что важную роль в освоении моральных норм играет процесс интеграции опыта через усвоение социокультурных традиций, переживание чувства вины и стыда. Чувство стыда впервые проявляется примерно в два-три года, когда родитель начинает ограничивать автономию ребенка и развивать навыки самоконтроля. Чувство вины проявляется с четырех лет, когда ребенок начинает проявлять свою волю и желание быть частью мира

взрослых [Эриксон Э., 2000]. Эрих Фромм рассматривал моральное развитие личности во взаимосвязи со становлением ее индивидуальности [Фромм Э., 2012]. Фромм полагал, что в основе свободы морального выбора лежит способность человека принимать ответственность за свои действия и мысли. Развитие человека сопровождается чувством вины за несоответствие собственных потребностей и желаний с моральными требованиями общества. В более взрослом возрасте высокоморальные индивиды характеризуются невозможностью заботиться о себе и удовлетворять свои потребности в угоду удовлетворения потребностей других людей.

В последние десятилетия активно развиваются исследования просоциального и морального форм поведения с привлечением нейробиологического подхода [Mathur V.A., 2010], [Decety J., 2012]. Значительная часть работ по анализу нейробиологических основ морального поведения была проведена на взрослых здоровых испытуемых и пациентах с различными заболеваниями – от аутизма до социопатии и лобно-височной деменции [Mendez M.F., 2009]. Эти работы позволили локализовать мозговые центры неокортекса, участвующие в формировании морального поведения. Было показано, что «нейроморальная» сеть, участвующая в разрешении моральных дилемм, расположена в вентро-медиальной префронтальной коре, преимущественно в правом полушарии. Исследования, проведенные с использованием функциональной магнитно-резонансной томографии (фМРТ) [Greene J.D., 2001], [Moll J., 2003] показывают, что данная зона мозга вовлечена в обработку просоциальных, affiliативных и социальных эмоций, таких как чувство вины, смущение или сострадание [Takahashi H., 2008], [Zahn R., 2009]. Эта область также отвечает за придание моральной и эмоциональной ценности различным социальным явлениям, позволяет предвидеть будущие результаты действий, участвует в процессе понимания внутренних состояний других людей и эмпатии [Damasio A.R., 1994], [D'Argembeau A., 2008], [Moll J., 2008]. Орбитофронтальная кора отвечает за контроль и ограничение социально неприемлемых реакций, с помощью обратной связи в ответ на поступки субъекта способствует изменению поведения и подавляет импульсивные и неосознанные реакции [Baxter M.G., 2000], [Roelofs K., 2009]. Дорсолатеральная префронтальная кора отвечает за логический анализ различных моральных ситуаций [Gilligan C., 1982].

Ряд исследований с использованием фМРТ позволили выявить дополнительные, в том числе подкорковые, области мозга участвующих в анализе морально значимых ситуаций. К ним относят: переднюю часть островка [Hsu M., 2008], заднюю часть верхней височной извилины [Harenski C.L., 2006], [Robertson D., 2007], переднюю поясную извилину [Takahashi H., 2009], вентральное полосатое тело и мезолимбическую систему вознаграждения [Schaefer A., 2003]. Повреждения субкортикальных лимбических структур и передних височных долей могут оказывать значительное негативное воздействие на моральное поведение индивида [Zahn R., 2007].

Исключительно интересными, хотя и немногочисленными, являются исследования, посвященные нейробиологическим механизмам становления просоциального поведения у детей [Paulus M., 2013]. Результаты ряда исследований свидетельствуют о проявлении элементов морального поведения у детей раннего возраста. Кроме того, было показано, что в основе данного поведения могут лежать определенные психофизиологические механизмы [Buss K.A., 2003], [Paulus M., 2013]. Ряд работ, посвященных изучению связи между индивидуальными особенностями темперамента (имеющими в своей основе характеристики нейродинамики) и моральным поведением детей, показали наличие позитивной взаимосвязи между способностью ребенка контролировать негативные переживания (фактор темперамента) и моральным поведением [Eisenberg N., 2000]. Было показано, что переживание таких моральных эмоций, как чувство вины, стыда, благодарности являются предикторами морального поведения, тогда как переживание неморальных эмоций (гнев, грусть, ненависть) препятствует проявлению различных видов просоциального поведения. В свою очередь, способность контролировать негативные переживания связывают с функциональной асимметрией больших полушарий. Ряд исследований, показали, что асимметрия в активации лобных зон, отражает индивидуальные отличия в эмоциональной регуляции и социальном поведении, как у взрослых [Harmon-Jones E., 2004], [Jackson D.C., 2003], так и у детей [Buss K.A., 2003], [Smith C.L., 2010]. Другие исследования с участием детей в возрасте 14-24-х месяцев показали, что в основе инструментального помогающего поведения (помощь в выполнении физического действия взрослому или другому ребенку) и способности детей к утешению другого человека, лежат различные нейронные паттерны [Paulus M., 2013]. Так, с большей активацией лобной коры левого полушария ассоциируют способность детей понимать дистресс другого человека и эмпатично реагировать на него (утешать). Тогда как большая активация височной коры правого полушария ассоциируется со способностью детей оказывать физическую помощь.

Несмотря на все вышеизложенное, недостаточно изученным остается вопрос о том, насколько рано в онтогенезе проявляется способность к моральным оценкам различных социальных ситуаций. Особую нишу в решении этого вопроса занимает нейробиология морального поведения, как отрасль науки, способная дать важную информацию о нейронных коррелятах раннего морального поведения.

Выводы:

1. В области психологической науки моральное становление личности рассматривается в области различных подходов. Согласно одним моральное поведение зависит от степени развития либо когнитивной, либо эмоциональной сфер, согласно другим – является продуктом комплексного воздействия социума и особенностей развития высших психических функций.

2. В современной науке наблюдается тенденция к изучению онтогенеза морального поведения не только с точки зрения психологии и смежных с нею наук, но и с учетом данных, полученных в области нейробиологии.

3. Особую важность при этом представляют данные о нейробиологических механизмах развития морального поведения детей в раннем возрасте. Лонгитудные исследования нейрофизиологических коррелятов морального поведения в различные возрастные периоды ребенка помогут более полноценно определить особенности становления моральных воззрений.

Литература:

1. Барсукова С.А. – Проблема становления совести в контексте зарубежных психологических теорий // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2010. № 16 (20). С. 179–187
2. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования. – М.: Аспект Пресс, 2000 – 607 с.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды – М.: Международная педагогическая академия, 1994 – 679 с.

4. Психологический словарь / П.С. Немов. – М.: Владос, 2007. – 560 с.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М.: Наука, 1995 – 456 с.
6. Фромм Э. Искусство быть. – М.: АСТ, 2012. – 224 с.
7. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Летний сад, 2000 – 592 с.
8. Bandura A. Behavior theory and the model of man // *American Psychologist* – 1974. – № 29. – P. 859
9. Baxter M.G. Control of response selection by reinforcer value requires interaction of amygdala and orbital prefrontal cortex. / M.G. Baxter, A. Parker, C.C. Lindner, A.D. Izquierdo, E.A. Murray // *Journal of Neuroscience*. – 2000. – V. 20. – P. 4311–4319
10. Buss K.A. Right frontal brain activity, cortisol, and withdrawal behavior in 6-month-old infants / K.A. Buss, J.R. Malmstadt, I. Dolski, N.H. Kalin, H.H. Goldsmith // *Behavioral Neuroscience* – 2003 – №117 – P. 11-20
11. Damasio A.R. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. / New York, NY: Putnam, 1994. – P. 331
12. Decety J. The contribution of emotion and cognition to moral sensitivity: a neurodevelopmental study / J. Decety, K.J. Michalska, K.D. Kinzler // *Cerebral Cortex*. – 2012 – V.22 (1) – P. 209-220
13. D'Argembeau A. Neural correlates of envisioning emotional events in the near and far future. / A. D'Argembeau, G. Xue, Z.L. Lu, M. Van der Linden, A. Bechara // *Neuroimage* – 2008 – V.40 – P. 398–407
14. Eisenberg N. Emotion, regulation, and moral development / *Annual Review in Psychology* – 2000 – №51 – P. 665–697
15. Eisenberg N. Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* – 2006. – Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed.). / Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. P. 646–718
16. Eysenck A. *Personality, genetics and behavior Selected papers*. / New York: Praeger, 1982 – P. 29
17. Friesdorf R. Gender Differences in Responses to Moral Dilemmas: A Process Dissociation Analysis / R. Friesdorf, P. Conway, B. Gawronski // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2015. – V.41 (5) – P. 696-713
18. Gilligan C. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. / Massachusetts: Harvard University Press, 1982 – P. 216
19. Greene J.D. An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. / J.D. Greene, R.B. Sommerville, L.E. Nystrom, J.M. Darley, J.D. Cohen // *Science* – 2001 – Vol.293 – P. 2105–2108
20. Harmon-Jones E. The effect of manipulated sympathy and anger on left and right frontal cortical activity. / E. Harmon-Jones, K. Vaughn-Scott, S. Mohr, J. Sigelman, C. Harmon-Jones // *Emotion* – 2004. – V. 4. – P. 95–101
21. Harenski C.L. Neural correlates of regulating negative emotions related to moral violations / C.L. Harenski, S. Hamann // *Neuroimage* – 2006 – V. 30 – P. 313–324
22. Hsu M. The right and the good: distributive justice and neural encoding of equity and efficiency. / M. Hsu, C. Anen, S.R. Quartz // *Science* – 2008. – V. 320. – P. 1092–1095
23. Jackson D.C. Now you feel it, now you don't: frontal brain electrical asymmetry and individual differences in emotion regulation. / D.C. Jackson, C.J. Mueller, I. Dolski, K.M. Dalton, J.B. Nitschke // *Psychological Science* – 2003 – V. 14. – P. 612–617
24. Killen M., Smetana J.G. *Origins and Development of Morality* / In Lerner R.M. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* – NY: Wiley-Blackwell, 2015 – P. 701 – 749
25. Kohlberg L. Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach // In *Moral development and behavior: theory, research, and social issues*. – New-York etc., 1976. – P. 31–53
26. Kyte R. Moral reasoning as perception: A reading of Carol Gilligan / *Hypatia*. – 1996. – V.11 (3). – P. 97–113
27. Mathur V.A. Neural basis of extraordinary empathy and altruistic motivation. / V.A. Mathur, T. Harada, T. Lipke, J.Y. Chiao // *Neuroimage* – 2010 – V.51 – P. 1468–1475
28. Mendez M.F. The Neurobiology of Moral Behavior: Review and Neuropsychiatric Implications / *CNS Spectr*. – 2009. – V.14 (11) – P. 608–620
29. Moll J. Morals and the human brain: a working model. / J. Moll, R. de Oliveira-Souza, P.J. Eslinger // *Neuroreport*. – 2003. – V.14. – P. 299–305
30. Moll J. Opinion: the neural basis of human moral cognition. / J. Moll, R. Zahn, R. de Oliveira-Souza, F. Krueger, J. Grafman // *Nature Review Neuroscience* – 2008. – V.6. – P. 799–809
31. Mowrer O.H. *Learning theory and behavior*. / New York: Wiley, 1960. – P. 588
32. Paulus M. Neural correlates of prosocial behavior in infancy: Different neurophysiological mechanisms support the emergence of helping and comforting / M. Paulus, N. Kühn-Popp, M. Licata, B. Sodian, J. Meinhardt // *NeuroImage*. – 2013. – V. 66. – P. 522–530
33. Rhee S.H. The role of language in concern and disregard for others in the first years of life. / S.H. Rhee, D.L. Boeldt, N.P. Friedman, R.P. Corley, J.K. Hewitt, C. Zahn-Waxler // *Developmental Psychology* – 2013 – 49(2) – P. 197-214
34. Robertson D. The neural processing of moral sensitivity to issues of justice and care. / D. Robertson, J. Snarey, O. Ousley // *Neuropsychologia* – 2007 – V.45 – P. 755–766
35. Roelofs K. On the neural control of social emotional behavior. / K. Roelofs, A. Minelli, R.B. Mars, J. van Peer // *Social Cognitive Affective Neuroscience* – 2009 – V.4. – P. 50–58
36. Schaefer A. Neural correlates of “hot” and “cold” emotional processing: a multilevel approach to the functional anatomy of emotion. / A. Schaefer, F. Collette, P. Philippot // *Neuroimage*. – 2003. – V.18. – P. 938–949
37. Smith C.L., Bell M.A. Stability in infant frontal asymmetry as a predictor of toddlerhood internalizing and externalizing behaviors. / *Developmental Psychobiology*. – 2010. – V.52. – P. 158–167
38. Takahashi H. Neural correlates of human virtue judgment. / H. Takahashi, M. Kato, M. Matsuura // *Cerebral Cortex*. – 2008. – V.18. – P.1886–1891
39. Takahashi H. When your gain is my pain and your pain is my gain: Neural correlates of envy and schadenfreude. / Takahashi H., Kato M., Matsuura M., Mobbs D., Suhara T., Okubo Y. // *Science*. – 2009. – V.323. – P. 937–939
40. Zahn R. Social conceptual impairments in frontotemporal lobar degeneration with right anterior temporal hypometabolism. / R. Zahn, J. Moll, V. Iyengar // *Brain*. – 2009. – V.132. – P. 604–616
41. Zimmerman B.J., Schunk D.H. *Educational Psychology: A Century of Contributions*. –N.J.: L. Erlbaum Associates, 2003 – P. 586

УДК 371

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению значения инновационных педагогических технологий в системе профессиональной подготовки будущих психологов в высшей школе, а также их роли как средства оптимизации профессионального психологического образования. В работе проанализированы основные понятия терминологического аппарата педагогической инноватики. В исследовании предложен перечень инновационных образовательных технологий, которые целесообразно применять в системе обучения психологов для повышения уровня качества их профессионального образования.

Ключевые слова: педагогическая инноватика, педагогические инновации, инновационные педагогические технологии, средства, высшее профессиональное образование, будущие психологи, оптимизация профессиональной подготовки.

Annotation. The article is devoted to the study of the importance of innovative pedagogical technologies in the system of professional training of future psychologists in higher education, as well as their role as a means of optimizing professional psychological education. The paper analyzes the basic concepts of the terminological apparatus of pedagogical innovation. In research the list of innovative educational technologies which are expedient to apply in system of training of psychologists for improvement of quality level of their professional education is offered.

Keywords: pedagogical innovation, pedagogical innovations, innovative pedagogical technologies, means, higher professional education, future psychologists, optimization of professional training.

Введение. В современной высшей школе особенно актуальны проблемы использования инновационных технологий и методов в системе профессиональной подготовки будущих специалистов, так как сегодня усилилась тенденция к гуманизации и гуманитаризации содержания высшего профессионального образования. Кроме того, сегодня обновляется содержание учебных предметов, а также внедряются новые дисциплины. Все это вызывает потребность в научно-педагогических работниках, обладающих способностями обеспечить инновационный подход к реализации указанных тенденций в учебно-воспитательном процессе вуза. Внедрение в учебный процесс вузов инновационных методов преподавания является эффективным шагом для модернизации высшего профессионального образования.

Современные запросы психологической науки и общественной практики требуют изменения акцентов в профессиональной подготовке будущих психологов. Для высшего образования сегодня приоритетным является не только накопление теоретических знаний, но и овладение студентами системой умений и навыков осуществления профессиональных видов деятельности. На основе изложенного, может утверждать, что обеспечение высокого уровня профессиональной компетентности и качества профессиональной подготовки будущих психологов требует создания в вузе условий для формирования практической составляющей их профессионального становления.

Новые подходы к профессиональной подготовке будущих психологов требуют от преподавателей вузов освоения и внедрения инновационных методов преподавания, использования инновационных технологий обучения, классификацией, анализом и систематизацией которых занимается отдельная отрасль знания – «педагогическая инноватика».

Модернизация и оптимизация профессиональной подготовки будущих психологов в процессе их обучения в высшей школе может быть достигнута путем моделирования максимально продуктивной образовательно-развивающей среды, которая расширяет профессиональные горизонты их теоретической, мотивационной и практической готовности к деятельности по выбранной специальности.

Реализация указанной цели требует пересмотра видов, методов, форм, средств учебно-познавательной деятельности студентов, перевода процесса получения высшего профессионального образования в интерактивную плоскость, достижения личностно-деятельностного формата педагогического взаимодействия. Решение данных задач позволит достичь максимальной интеграции теоретических знаний и практических умений в целостную систему их субъективного личностно-профессионального опыта.

Вышеизложенное позволяет обосновать целесообразность и результативность использования в процессе профессиональной подготовки будущих психологов инновационных образовательных технологий.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение сущности инновационных технологий обучения и их роли для оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих психологов в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития системы высшего профессионального образования ведущей тенденцией является его модернизация, которая, в первую очередь, связана с процессами внедрения в образовательную среду инновационных технологий, в основе которых – целостные модели процесса образования, основанные на диалектическом единстве методологии и средств их реализации. С течением процесса модернизации системы высшего профессионального образования, в том числе и профессиональной подготовки будущих психологов, в научно-практический оборот все прочнее входит термин «инновационные образовательные технологии».

Прежде чем мы перейдем к рассмотрению сущности данного термина и анализу роли инновационных технологий образования, применение которых, по нашему мнению, является целесообразным для оптимизации процесса профессиональной подготовки психологов в высшей школе, обратимся к уточнению концептуальных категорий педагогической инноватики.

Так, ведущими понятиями терминологического аппарата педагогической инноватики являются «инновация» и «педагогическая технология».

Слово латинского происхождения «инновация» изначально толковалось как «обновление, изменение, введение нового». В рамках интерпретации педагогической науки данный термин означает определенное нововведение, которое внедряется с целью улучшения хода и результатов образовательного процесса.

Такие ученые, как В.И. Загвязинский, Н.Р. Юсуфбекова и другие связывают данное понятие в педагогике с появлением нового в образовании, маркированного характеристиками положительного, прогрессивного, полезного, современного, передового [2; 5].

По мнению В.И. Загвязинского, новое педагогике может быть связано не только с идеями, подходами, методами или технологиями, впервые использованными в педагогической практике, но и с комплексом отдельных элементов педагогического процесса, несущих в себе прогрессивное начало, позволяющих эффективно решать образовательные задачи в ходе изменения условий и ситуаций [2].

По определению В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой, инновации являются «комплексным процессом создания, распространения и использования нового практического средства в области техники, технологии, педагогики, научных исследований [4].

По мнению И.П. Подласого, инновации – это не только процессы, но и идеи, средства, результаты, используемые для совершенствования педагогической системы [3].

Как показывает анализ педагогической литературы и приведенных выше определений, в отечественной педагогике имеется целый спектр научных взглядов относительно проблемы определения сущности инноваций в образовании. Однако большинство ученых все же сходятся во мнении, что основу и содержание инновационных процессов в образовании составляет инновационная деятельность.

Сущность инновационной образовательной деятельности заключается в обновлении педагогического процесса, введении новообразований в традиционную систему.

Стремительное развитие социокультурных, технико-экономических и других социальных процессов вызывает потребность в постоянной оптимизации учебно-воспитательного процесса и совершенствовании применяемых ранее в системе образования педагогических технологий.

Так, сегодня можно констатировать факт прочного вхождения в оборот научной терминологии отечественной педагогики понятие «педагогическая технология». Как и относительно определения сущности понятия «инновации», в отечественной педагогике существуют различные подходы к толкованию значения термина «педагогическая технология».

На основе анализа теоретических источников определим основные подходы к обозначению сущности указанного термина. Итак, под педагогической технологией в отечественной психолого-педагогической науке понимают:

- совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве;
- совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать задачи образования;
- совокупность психолого-педагогических задач, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, средств, приемов обучения, средств воспитания; она является организационно-методическим инструментарием педагогического процесса.
- системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения образовательной цели;
- модель совместной педагогической деятельности с безусловным обеспечением комфортных условий для студента и преподавателя;
- системный метод создания, применения, определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с использованием компьютера и человеческих ресурсов, задачей которого является оптимизация форм образования.

Несмотря на различия в определении сущности понятия «педагогическая технология», сегодня применение инновационных педагогических технологий является обязательным условием процесса модернизации высшего профессионального образования, в том числе и подготовки будущих психологов в высшей школе. В этой связи преподаватели должны ориентироваться в новейших педагогических технологиях, владеть методикой их применения и широко использовать в системе преподавания с целью оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих психологов и повышения качества их образования.

При отборе инновационных технологий для применения их в системе реализации содержания профессиональной подготовки будущих специалистов необходимо руководствоваться рядом принципов, среди которых принципы:

- перспективности;
- демократичности;
- гуманистичности;
- интегративности;
- реалистичности;
- целостности;
- управляемости;
- экономичности;
- актуальности [1].

При внедрении инноваций или их элементов в систему подготовки будущих психологов необходимым условием является проверка по трем критериям: актуальности, полезности и реалистичности, так как не каждая инновация может быть в равной степени полезной и эффективной в разных условиях применения [1].

Рассмотрев основные теоретические аспекты педагогической инноватики, обратимся к изучению сущности и роли ряда инновационных педагогических технологий, применение которых в процессе профессиональной подготовки будущих психологов, является рациональным и целесообразным на современном этапе.

1. Технология критического мышления, цель которой заключается в формировании индивидуального мировоззрения студента, умений активно участвовать в дискуссиях, принимать взвешенные решения, самостоятельно добывать знания, учиться общаться открыто, логически мыслить и аргументировать свое мнение объективными аргументами.

2. Технология исследовательской деятельности, направленная на формирование у будущих специалистов навыков исследовательской работы, воспитание активной творческой личности.

3. Интегральная педагогическая технология, позволяющая обеспечить оптимальные условия для развития и самореализации будущего специалиста путем формирования целостных знаний об объекте изучения, представляющим собой основу для создания «образа мира».

4. Технология развивающего обучения, направленная на формирование у будущего психолога способности к самосовершенствованию, самостоятельному обучению и активному творческому мышлению.

5. Технология личностно-ориентированного обучения, целью которой является обеспечение возможности обучающемуся проявлять самостоятельность мышления, независимость, осуществлять собственный выбор.

6. Технология формирования творческой личности, направленная на формирование у студентов навыков самостоятельного управления собственной познавательной активностью, самостоятельного мышления, принятия неординарных решений, осуществления сознательного выбора своей жизненной позиции, генерировать оригинальные идеи.

7. Технология дифференцированного обучения, направленная на формирование у обучающихся умение учиться, потребности в самообразовании, желания генерировать новые оригинальные идеи, искать альтернативные решения типичных и нестандартных ситуаций.

8. Проектная технология, целью которой является стимулирование интереса студентов к новым знаниям, к развитию себя путем решения личных проблем и использования этих знаний в конкретной практической деятельности.

9. Технология модульно-развивающего обучения, формирующая самообразовательную компетентность будущих специалистов.

10. Технология гуманистического обучения, целью которой является обеспечение приоритетного развития личности на принципах гуманизации, гуманитаризации и демократизации образовательных процессов.

11. Технология группового обучения с использованием интерактивных методов образовательного, воспитательного и развивающего взаимодействия, направленная на формирование внутренней мотивации обучающихся к активному восприятию, усвоению и передаче информации, способствующая формированию коммуникативных качеств будущих специалистов, активизирующая умственную деятельность.

12. Технология индивидуализации процесса обучения, обеспечивающая максимальную производительность работы будущих психологов в существующей системе организации обучения [1].

Технологии, предложенные в данном перечне, могут использоваться самостоятельно, фрагментарно или в комплексе с другими образовательными технологиями с целью оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих психологов в высшей школе.

Выводы. На современном этапе своего развития отечественная система высшего профессионального образования переживает период модернизации. Данный период характеризуется, в первую очередь, применением инноваций в образовании. Не составляет исключения и процесс профессиональной подготовки будущих психологов.

Для оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов в области психологии и повышения качества их образования, по нашему мнению, необходим пересмотр форм, подходов и методов работы со студентами. Применение в учебно-воспитательном процессе указанных в статье инновационных образовательных технологий позволит путем обеспечения развивающей образовательной среды оптимизировать процесс формирования у студентов ключевых для специальности психолога компетенций и повысить качество профессионального образования будущих психологов.

Литература:

1. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П.Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
2. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 5-14.
3. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
4. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр». 1997. – 224 с.
5. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – 91 с.

УДК:159.9

преподаватель кафедры разговорного иностранного языка**Романовская Анна Александровна**

Институт космических и информационных технологий

Сибирского федерального университета (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель,**заведующий кафедрой разговорного иностранного языка Ямских Татьяна Николаевна**

Институт космических и информационных технологий

Сибирского федерального университета (г. Красноярск)

**К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ КОНТИНГЕНТА СТУДЕНТОВ:
СТЕРЕОТИПЫ И РЕАЛЬНОСТЬ**

Аннотация. В статье анализируются современные подходы к обучению иностранному языку на базе предоставляемых в настоящее время учебных пособий, предполагающих ориентацию на профессиональные навыки будущих специалистов, но не на особенности, стереотипно присущие той или иной категории обучаемых. Изучается феномен стереотипа, определяется степень его исследованности и категоризации в научной литературе, выявляется и анализируется наличие и адекватность методик, направленных на его определение. Авторами предпринята попытка выработки алгоритма выявления стереотипа студентов сферы информационных технологий Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» методами анализа средств массовой информации, соотнесением их с субъективными наблюдениями и проведением социологического опроса с опорой на выявленные преобладающие визуальные и поведенческие критерии. На следующем этапе исследования использовано психологическое тестирование группы студентов для выявления доминирующих типов темперамента и психотипа с целью корреляции полученных данных со стереотипом обучаемых, в результате чего выявлен социально-психологический тип студентов заявленной категории и предложены способы организации процесса обучения иностранному языку с учетом индивидуальных особенностей контингента заявленного высшего учебного заведения.

Ключевые слова: стереотип, социально-психологический стереотип, психотип, сфера информационных технологий, обучение иностранному языку.

Annotation. The analysis of the basis of contemporary course books of foreign languages leads to the conclusion that they are not oriented towards individual features of the professional activity of the future specialists. This serves as a condition to identify and develop students' qualities that are considered stereotypically to be low-valued and to define the term of stereotype. In the review of the literature on the subject we emphasize the phenomenon of socio-psychological stereotype and due to lack of methodology of identification we take an extent of the related research through the attempt to identify the stereotype of IT - sector students and to correlate it with their psychotype using the methods of monitoring, social survey and psychological testing. The results of the survey reveal the stereotype of the studied group with several mental characteristics. The results of the survey are confirmed by the statistics of testing, allowing to make a conclusion of individual peculiarities of the surveyed group and to take them into consideration in methods of organizing the process of teaching a foreign language. The method of teaching a foreign language is not oriented towards stereotype; however, the identification of a socio-psychological stereotype plays an important role in the observation of personality and further integration of the development of the cognitive component.

Keywords: Stereotype, socio-psychological stereotype, IT- sector, foreign language teaching.

Введение. В настоящее время проблема нехватки учебных пособий перестала быть актуальной, однако вопрос их качества по-прежнему остаётся одним из самых насущных. Составители учебных пособий ориентируются на специфику будущей профессиональной деятельности, не учитывая особенностей, присущих большинству представителей той или иной сферы, однако, «в настоящее время все большие требования предъявляются к человеку, как субъекту профессиональной деятельности. В связи с этим встает проблема профессиональных стереотипов, которые присваивают той или иной профессии» [1].

Широко применяемые в обучении электронные средства ориентированы преимущественно на индивидуальные формы работы, в то время как все большее количество видов реальной профессиональной деятельности требуют наличия навыков работы в команде. Не является исключением и область информационных технологий, где «оценка языковых способностей учащихся является важной частью языкового образования, на которое воздействуют компьютерные технологии, в равной степени с изучением языка» [2]. Этим обуславливается необходимость выявления и развития у студентов данного направления качеств, считающихся им стереотипно мало присущими, а так же «конструирование эффективных методов работы психологов и педагогов в образовательной практике» [3].

Исходя из вышесказанного, цель данной работы состоит в выявлении и анализе стереотипа студентов - будущих специалистов в области информационных технологий, соотнесении его с психотипом обучаемых и определении его роли в процессе обучения иностранному языку для дальнейшего учета при выборе организационных форм и приемов работы, поскольку «учет и использование указанных психологических особенностей необходимы, так как их дальнейшее развитие связано с развитием определяющей рефлексии, коммуникативными навыками, продуктивным воображением и самооценкой» [4].

Изложение основного материала статьи: Стереотипы «представляют собой социально-конструируемые модели, включающие в себя комплекс стандартизированных представлений об образах и моделях поведения присущих им в рамках определенного социокультурного пространства» [5].

Термин «стереотип» введен У. Липпманом в 1922 году в книге «Общественное мнение» и широко исследован в западной психологии Г. Олпортотом, Т. Шибутани, Г. Тэжфелом и др. В отечественной научной литературе теории стереотипа посвящены работы философов, социологов и социальных психологов: Бодалева А.А., Батыгина Г.С., Шерковина Ю.А., Ядова В.А. и других. Суходольской Н. П., Павловым И.П., Туровским И.Б. выделены и широко изучены национальные, этнические, гендерные, возрастные, профессиональные и социальные стереотипы. Семендяева О. Ю. вводит понятие социально-

психологического стереотипа, как «социального стереотипа, в котором яркую роль играют личностные и психологические моменты, напрямую идущие от носителя» [6].

Принимая во внимание попытки классифицирования в современных исследованиях Гусляковой Л.П., Красных В.В., Климова Е.А., Бродецкой М.В., отметим, что стереотипу присущи нейтралитет и объективность. Стереотипы формируются в рамках решения практических проблем как форма мышления и действий в отношении сравнительно простых и стабильных ситуаций и объектов, адекватное взаимодействие с которыми целесообразно на основе привычных представлений и подтвержденного опыта. Они призваны лишь выявить, но не дать оценку и не послужить поводом к формированию ошибочных паттернов суждений и действий, именуемых предрассудками.

Анализ рассмотренных подходов по проблеме выявления стереотипов в отечественной и зарубежной психологии показывает, что «на сегодняшний день не существует универсальной методики выявления стереотипа. В то время как, являясь средством категоризации, стереотип может выступать методом исследования, «источники литературы предлагают только совокупность разрозненных приемов и рекомендаций, сочетающих в себе методики анализа средств массовой информации, ассоциаций, незаконченных предложений, наблюдений и тестирования» [7].

На наш взгляд подтверждение или опровержение существования стереотипа требует определенного, логически обоснованного алгоритма. Так, для выявления стереотипа студента, будущего специалиста в сфере информационных технологий в начале исследования мы прибегли к анализу образа специалиста сферы информационных технологий в средствах массовой информации, получив в результате преимущественно утрированные маскулинные образы (бородатый хипстер с котом или взъерошенный и неопрятный молодой человек в очках).

В ходе сопоставления с субъективными наблюдениями авторов исследования, были сформированы списки визуальных и индивидуально-психологических характеристик исследуемой категории студентов.

В качестве завершающей стадии выявления стереотипа, на базе полученных характеристик был проведен социологический опрос, включивший в себя описание визуального представления о специалисте сферы информационных технологий и выделение его основных поведенческих особенностей (с опорой, в случае затруднения респондента с ответом, на заданные образы и характеристики предварительно составленных списков).

Были опрошены студенты Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет», обучающиеся по направлениям, не связанным с информационными технологиями. В опросе приняли участие 100 студентов - будущих экономистов, юристов, биологов, филологов.

Описать будущих «компьютерщиков» или «разработчиков», сверстникам оказалось намного проще, чем будущих специалистов сферы информационных технологий. Полученные данные не выделили четких визуальных характеристик и подставили под сомнение маскулинность выбранного профессионального направления. Однако, среди личностных качеств опрошенные выделили преобладание замкнутости, самобытности, «существования на своей волне», в ответах часто фигурировал психологический термин «интроверт».

Дальнейший ход наблюдений, проводимых за студентами Сибирского федерального университета, Института космических и информационных технологий констатирует, что независимо от гендерной принадлежности (28% обучаемых девушек) и визуального разнообразия стиля, за монитором они проводят по восемь-одиннадцать часов в день, интерес к компьютеру и склонность к интеллектуальной деятельности большинство проявили уже в раннем детстве. Они склонны к уединению и проведению досуга дома, предпочитая общение посредством сетевых сервисов.

По отношению к изучению дисциплины будущие специалисты сферы информационных технологий мотивированы к обучению, поскольку четко представляют, что знание иностранного языка повышает их ценностный уровень, как специалистов, предоставляя больше возможностей для самореализации и исключения посредников. В некоторых можно отметить застенчивость, и даже тревожность; создают впечатление неуверенных в себе и часто медлят с ответом только по причине боязни сделать ошибку в произношении или грамматической структуре. Дискуссии и устные монологические высказывания являются наиболее трудными к выполнению задачами, поскольку, как уже было упомянуто, обучаемые не стремятся к говорению. Их нельзя назвать инициативными, открытыми для обсуждения любой темы, так как в большинстве из них четко прослеживается стремление либо избежать общения, либо свести это общение к минимуму, давая насколько это возможно, наиболее краткий ответ, что служит к предположению преобладания определенного психотипа.

Под психотипом мы понимаем распространенный в психологии критерий категоризации личности по шкале интроверсия - экстраверсия, введенный К. Юнгом и Г. Айзенком.

Исходя из цели исследования было проведено тестирование обучаемых для выявления преобладающего психотипа и темперамента. Было протестировано 97 студентов, обучающихся иностранному языку в Институте информационных технологий с первого по четвертый курс: 1 курс -29 человек, 2 курс-27 человек, 3 курс-23 человека, 4 курс-18 человек. Выбор тестируемых исключал год поступления и обучение у определенного преподавателя.

В результате получены следующие данные: интровертами по результатам тестирования по опроснику Юнга являются 73,1% опрошиваемых; 5,1% приходится на амбивертов. Выявлено преобладание меланхолического темперамента (35,6% респондентов от общего числа тестируемых по методике Айзенка) над флегматическим и сангвиническим (29,2% и 26,8% соответственно). Комбинации «Экстраверт - Холерик» и «Экстраверт - Меланхолик» среди полученных результатов отсутствуют. Ответы 95,6% тестируемых можно считать правдивыми, повышенный уровень тревожности по сопутствующей тестированию на психотип шкале констатируется у 52,7% опрошенных.

В полученных результатах тестирования следует обратить внимание и проанализировать причины тревожности обучаемых. Они лежат частично в доминирующем психотипе и типе темперамента, а так же в исходном уровне иноязычной коммуникативной компетенции при поступлении. Среди студентов есть достаточное количество тех, у кого предмет не преподавался в школе, либо велся с перерывами. Со скудной базой знаний и умений, обучаемые автоматически оказываются в ситуации неуспеха, которая и может служить источником выявленных показателей.

Выводы. Результаты тестирования носят характер статистического подтверждения проведенных наблюдений и являются объективным доказательством наличия социально-психологического стереотипа в выбранной для исследования категории студентов. Выявленный стереотип совпадает с психотипом, поскольку верно определяет основные поведенческие характеристики выбранной для наблюдения группы студентов. Это является дополнительным доказательством верности о предположении его существования у данной группы исследуемых, поскольку «большинство исследователей склоняются к точке зрения, что стереотипы близки к истине, то есть тождественны реальности, хотя, возможно, и не в той форме, в какой она отражена в стереотипах» [8].

Подтверждением служит стереотипирование студентов Института космических и информационных технологий, проведенное Ямских Т. Н., где «у 63% обучаемых выявлена мультимодальная стратегия, у 20 % вербальная, у 12 % визуальная, и у 5% аудиальная стратегия обучения.» [9]. Приведенные данные указывают на принадлежность к лингвистическому и коммуникативно - лингвистическому типу, характеризуемые интровертированной направленностью и интересом к языковой системе. Для большинства более подходящими и предпочтительными являются рецептивные виды речевой деятельности, наиболее сложным из которых сами исследуемые отмечают аудирование, что объясняется лучшим развитием зрительного канала восприятия и зрительной памяти по сравнению со слуховыми. Таким студентам необходима опора на образ. Такие психологические качества лингвистического типа как высокая степень ответственности и склонность к сотрудничеству, взамен ярко выраженного лидерства позволяют повысить качество устного изложения материала и активность в обсуждении за счет распределения задач и уменьшения участников диалога за счет деления на назначенные ролевые группы. Ведь при наличии стремления « достичь высокого уровня иноязычной речевой компетенции, включение в активную речевую практику способно дать ускорение процесса формирования иноязычных речевых навыков» [10].

Методика обучения иностранному языку не ориентирована на стереотип, однако выявление социально-психологического стереотипа играет значимую роль при изучении индивидуально-психологических особенностей и последующем учете данных особенностей в развитии когнитивного компонента обучаемых, поскольку «существует взаимозависимость характеристик уровня обучаемости и основных параметров метапознания сферы личности» [11].

Литература:

1. Морозова Г.К. Формирование профессиональных стереотипов, 2015 URL:https://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65625b3ad69b5c53b89421316c36_0.html (дата обращения: 01.12.2017)
2. Carol A. Chapelle, Erik Voss 20 Years of technology and language assessment // *Language learning and technology* , 2016, Vol. 20, № 2 pp.116-128.
3. Бадулина Е.В. Предмет, задачи и структура педагогической психологии // Психологические исследования личности в современной стрессогенной среде: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции (28-29 марта 2017 г.) / под ред. М. В. Лукьяновой, А. С. Лукьянова, Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2017. с. 238-240.
4. Васильев В.Г., Ямских Т.Н. Учет психологических особенностей обучаемых при дистанционном обучении иностранным языкам // *Психология образования*, 2003, №4. с. 145-148.
5. Тищенко Ю.Г., Гендерные стереотипы современной студенческой молодежи: социологический анализ // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Южно-Российский государственный политехнический университет им. М.И. Платова, 2014, URL: http://www.ncfu.ru/uploads/doc/disser_tischenko.pdf (дата обращения: 03.12.2017)
6. Семендяева О.Ю. Стереотип как социальный и социально-психологический феномен, 1986 URL:<http://www.dissercat.com/content/sterootip-kak-sotsialnyi-i-sotsialno-psikhologicheskii-fenomen> (дата обращения: 02.10.2017).
7. Ткачева М. С Особенности социально-психологических стереотипов студентов-будущих педагогов о школьников // *Известия Саратовского Государственного Университета*, 2012, вып 2, № 1(5) с. 52-55.
8. Декинова Т.В., Дубняга В.Ф. Информационные технологии для исследования проблем социальных стереотипов в психологической науке// *Телекоммуникации и информатизация образования*, 2006, № 4. с. 151-167.
9. Ямских Т.Н. Перцептивная модальность как параметр содержания модели обучаемого // *Научное обозрение: гуманитарные исследования*, 2016.- №12. - С. 74-81.
10. Свирина Л.О. О некоторых стереотипах и роли пассивного периода в изучении иностранного языка // *Филология и культура*, 2015, №2(40). с. 320-325.
11. Karpov A.A., Karpov A.V., Karabushchenko N.B., Ivashchenko A.V. The interconnection of learning ability and the organization of metacognitive processes and traits of personality // *Psychology in Russia: state of the Art*. 2017 Vol. 10, Iss. 1. pp. 67-80. DOI: 10.11621/pir.2017.0105.

УДК 370

младший научный сотрудник НИС,
 ассистент кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна
 Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного
 учреждения высшего образования
 «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИЙ «EDUCATIONAL TOURISM» И ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается применение образовательной технологии «educational tourism», которая носит ярко выраженный персонифицированный характер, где педагогический результат определяется, в том числе, индивидуальной одаренностью педагога – реализующего педагогический проект в форме образовательных технологий «educational tourism». Раскрыты процедуры и операции психолого-педагогического сопровождения обучающихся, из которых складывается «educational tourism» и представляют собой опорные дидактические и психологические средства, обеспечивающие в совокупности движение субъекта обучения к заданным целям в ходе подготовки и участия его в образовательном процессе.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, educational tourism, обучающийся, педагог, обучение, образовательная технология.

Annotation. This article, the application of educational technology «educational tourism», which has a pronounced personified character, where the pedagogical result is determined, among other things, by the individual talent of the teacher - who realizes the pedagogical project in the form of educational technology "educational tourism". The procedures and operations of the psychological and pedagogical support of the students, from which "educational tourism" is formed, are the basic didactic and psychological tools that provide in aggregate the movement of the subject of instruction to the set goals during the preparation and participation in the educational process.

Keywords: psychological support, educational tourism, learning, educator, training, educational technology.

Введение. В современных условиях совершенствования образовательной системы Российской Федерации и Республики Крым в частности, складываются достаточные основания для становления единой культуры осуществления деятельности, направленной на оказание специализированной комплексной помощи обучающемуся в образовательном процессе, создание психологических условий полноценного развития и функционирования личности будущих специалистов. Становление этой культуры является залогом и гарантом для разработки стратегической программы развития системы образования, внедрение такой образовательной технологии как «educational tourism» и психологическое сопровождение данного направления в учебном процессе [6].

В настоящее время вся система образования находится в стремительно изменяющихся условиях, реформы в общественной и образовательной сфере приводят к формированию новых социально-экономических условий, новообразований культуры, новых ценностных ориентиров, что в свою очередь отражается в содержании высшего образования. Темпы его развития должны соответствовать или опережать скорость социальных изменений [6]. В этих условиях инновационная образовательная деятельность, такая как «educational tourism» является главным фактором, определяющим сегодняшний этап развития высшего образования, в рамках которой могут быть найдены адекватные пути его будущего развития.

Так же, забота о реализации прав обучающихся на полноценное и творческое развитие остается неотъемлемой частью деятельности образовательного учреждения, а также системы образования, в том числе и высшего образования. Понятие «качества образования» в общественном сознании тесно коррелирует с такими психофизиологическими категориями, как благополучие, здоровье, защищенность, уважение, самореализация и т.д.

Сама по себе идея «educational tourism» не является инновационной. Исторический контекст исследований по данной проблематике дает нам возможность, говорить, что научно-познавательные и образовательные путешествия берут свое начало еще со времен Петра Великого, а возможно даже и раньше: обучающиеся элитных образовательных заведений отправлялись за границу, чтобы дополнить свое образование личным знакомством с историей и современным состоянием других культур [5]. Сегодня, в нашей стране, «educational tourism» все больше ассоциируется с обучением за рубежом или погружением в иную культуру через проживание в принимающей семье.

Educational tourism как инновационный метод, образовательная технология предполагает формирование у обучающихся умения учиться в различных, творческих направлениях по различным источникам и навыка погружения в иные культурные среды с достаточно быстрой способностью к адаптации. Эти путешествия является не только в контексте «пространства» (народы, страны, континенты), но и в «время» (культура, история, наследие, формы и методы познания и т.д.).

Формулировка цели статьи. В данной статье ставится цель проанализировать применения образовательных технологий «educational tourism», а также возможность их внедрение в образовательное пространство Республики Крым и выделить характерные особенности психологического сопровождения обучающихся в контексте реализации данного направления.

Изложение основного материала статьи. Создание системы психологического сопровождения в рамках «educational tourism» обучающихся в высших образовательных учреждениях Республики Крым отвечает определенным запросам образовательной, личностной и социокультурной сред, посредством современной психологической практики, т.е. необходимостью применять психологические знания в процессе обучения, воспитания и развития личности обучающейся молодежи Республики Крым, а также при формировании профессионального мировоззрения и т.д.

На сегодняшний день направления в образовательной практике, такое как «educational tourism» имеет ряд других названий, например, «career enhancement» (карьерный рост), «job development» (создание рабочих

мест) или «self-actualization experiences» (опыт самореализации), на наш взгляд именно обращение к понятию «educational tourism» раскрывает суть данного направления как никак шире. Сегодня «educational tourism» представлен в совершенно разных формах, которые имеют общие черты. Главной остается то, что путешествие – это, прежде всего, самореализация, релаксация, активная форма обучения и образование для людей всех возрастов [4].

На наш взгляд «educational tourism» включает в себя сочетание образовательного и культурного компонента во время путешествия, что способствует созданию благоприятных психологических условий полноценного развития и функционирования личности будущих специалистов.

В рамки «educational tourism» входят экскурсии, зачастую это интенсивные языковые курсы, в перерывах между которыми можно активно путешествовать и познавать культуру страны. Среди наиболее популярных стран, предлагающих услуги «educational tourism» выделяют Мальту, Великобританию, Австралию, Новую Зеландию, США, Канаду, Испанию, Францию и Германию [4]. В Республики Крым и Российской Федерации понятие «educational tourism» пока еще недостаточно развито, такой подход к системе образования мог бы решить сразу несколько проблем, например, помочь обучающимся прочувствовать эмоциональную составляющую, которая присуща «educational tourism». Новая система образования подразумевает, что обе стороны образовательного процесса (обучающийся и педагог) должны быть активными его «субъектами», исключив из процесса обучения «пересказ» учебников и «изложение» известных положений в науке [5].

В связи с тем, что современное общество все больше и больше нуждается в нестандартно мыслящих и креативных специалистах, основу высшего образования должны составлять не столько учебные дисциплины, но и разнообразные технологии которые способствовали бы формированию мышления и деятельности обучающихся в контексте востребованности на рынке труда, что возможно благодаря новым технологиям в образовательном процессе таким как «educational tourism».

Применение в учебном процессе подходов, направленных на развитие самостоятельности, организованности, умения творчески решать поставленные задачи, умения оценивать и анализировать сложившиеся ситуации, умения адаптироваться в ускоренном режиме к любым социокультурным изменениям. Именно от содержания и форм образовательных технологий и методик зависит приобретение подобных навыков будущих специалистов.

На наш взгляд, основной задачей качественно новой системы образования заключается в том, чтобы сформировать у обучающихся устойчивый интерес к изучаемому предмету (усвоению профессии), стимулировать в них тягу к саморазвитию и самообразованию, привлечь к научным поискам. Для этого, перед будущим специалистом необходимо четко поставить задачу и обосновать, каким образом он сможет применить свои социальные и профессиональные навыки в практической деятельности, а также научиться вывлекать взаимосвязь между знаниями и ситуациями, и применять полученные знания в решении задач.

Таким образом, на сегодняшний день «educational tourism» - это инновационный метод или передовая технология обучения будущего специалиста, направление которого являются познавательные экскурсионные туры, совершаемые с целью выполнения задач по средствам образовательных поездок, определенных учебными программами образовательных учреждений.

Использование «educational tourism» является основой успешного формирования компетенций, определенных образовательными стандартами подготовки специалистов не только по таким направлениям как, география, история, лингвистика, менеджмент и туризм; но и расширение этого спектра специальностей, таких как педагогика, психология, изобразительное и музыкальное искусство и т.д. [3].

Содержание примерной краткосрочной программы «educational tourism» по дисциплине «История психологии» тема занятия «Психология в дореволюционной и Советской России» город Москва. Содержание программы может быть следующее:

Посещение музея ФГБУН Институт психологии РАН:

- Посещение стендовых экспозиций музея посвященным деятельности ведущих ученых в области психологии: С.Л. Рубинштейна (организатора первой психологической лаборатории в Академии наук), Посещение «Мемориального кабинета С.Л. Рубинштейна»; Б.Ф. Ломов (основатель Института Психологии); А.В. Брушлинский (выдающийся деятель, ученый занимавшийся исследованиями в психологии личности и мышления, взаимосвязи сознания и бессознательного, внутриутробного развития психики т.д.).

Посещение музея Института психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета: в музее хранятся реликвии, связанные с жизнью и творчеством ученого. Обучающиеся могут поближе познакомиться с фотографиями, архивными материалами, книгами и рукописями Л.С. Выготского. Кроме того, в музее выставлена посмертная гипсовая маска ученого.

Посещение Научной библиотеки МГУ имени М.В. Ломоносова.

Дополнительные экскурсии:

Посещение музея К.Г. Юнга: основная задача «Музея К.Г.Юнга» — просветительская деятельность, популяризация и развитие аналитической психологии в России, пропаганда здорового психологического образа жизни, формирующая общую культуру современной личности, основу мировоззрения.

Посещение Музея психологии в Подмосковье, г. Люберцы - уникальность музея заключается, в идее, которую он в себе несет, но что еще немаловажно – в воплощении. Главная идея, по словам создателя музея, практикующего психолога и педагога - Ольги Борисовны Хлебодаровой: «говорить простым языком о великой науке психологии» и т.п.

Использование «educational tourism» в современном образовательном процессе несет в себе еще и психолого-социальную нагрузку на личность обучающегося, не каждый может достаточно быстро адаптироваться в новых образовательных и социальных условиях. Из этих позиций мы видим необходимость включить компонент психологического сопровождения в процессе реализации программ «educational tourism». В данном контексте, под психологическим сопровождением понимается системный метод психолого-педагогической ориентации, который обеспечивает создания определенных условий для принятия личностью (субъектом развития) оптимальных (на данном отрезке времени) решений в ситуациях кризиса или жизненного выбора. Под сопровождением понимается особый вид деятельности, направленный на создание благоприятных социально-психологических условий, способствующих успешному освоению учебного материала и развитию каждого обучающегося в современной образовательной среде [7, 76 с].

Помимо этого, под психологическим сопровождением понимается организованная, системная помощь и поддержка обучающегося с целью повышения эффективности и качества его обучения и воспитания, как в

личностном, так и в профессиональном становлении. Психологическое сопровождение представляет собой процесс взаимодействия всех участников «educational tourism», проявляющийся не только в ситуации возникновения у обучающихся психологических, учебных, социальных трудностей [6].

Существует несколько направлений работы в контексте психологического сопровождения «educational tourism», как комплексного метода, в основе которого заложено единство четырех основных его функций [1]:

- психодиагностика возникшего затруднения (формирование группы риска или сбор информации по конкретному затруднению и способам его решения);
- психологическая консультация (первичная помощь в принятии решения, определения плана действий в решении конкретных трудностей, помощь в реализации данного плана);
- контрольный срез (экватор);
- констатация результатов взаимодействия (выявления эффективности психологического воздействия).

Психолог в процессе сопровождения «educational tourism» не просто автономный наблюдатель, находящийся рядом, он активная фигура, так как создает необходимый оптимальный социально-психологический климат не только для обучающегося, но и для всей образовательной системы в целом. Исходя из этого, кандидат психологических наук Битянова М.Р. объясняет понятие «психологическое сопровождение», как определенную «идеологию работы психолога в системе образования» [8, 38 с.] обосновывая ответ на поставленный вопрос, зачем нужен психолог в системе образования.

По своему определению и содержанию, понятие «сопровождение» близко к таким понятиям как, помощь в преодолении трудностей, содействие в чем либо, совместное передвижение к конкретному месту [9, 548 с.]. Другими словами, сопровождать — значит проходить с кем-то, рука об руку, часть его пути в качестве попутчика, провожатого или спутника, то есть, сопровождение личности обучающегося по его жизненному пути — это означает совместное движение рядом с ним.

На наш взгляд, основной задачей психолога «educational tourism» — это создание условий для продуктивного движения личности обучающихся в том направлении, которое он сам для себя обозначил, помощь в процессе осознания личного выбора, поиск конструктивного решения в конфликтных ситуациях, осваивать наиболее значимые индивидуальные и целенаправленные методы познания окружающей действительности и себя самого, обучение методом эффективного общения, и способам понять себя и других. Другими словами, профессиональная деятельность психолога «educational tourism» в рамках индивидуальных сессий и сложившихся образовательных условий формирует собственные цели и задачи отвечающие конкретному запросу.

Итак, психологическое сопровождение «educational tourism» — это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития личности обучающегося в ситуациях взаимодействия. Так как, каждый этап «educational tourism» сопровождается психологической службой и преподавателем-наставником, данное взаимодействие позволяет углубить интерес, обращаясь за помощью к различным источникам и архивам культуры: происходит изучение индивидуального стиля образовательного действия каждого обучающегося, и вместе с тем организуется общая командная работа и взаимодействие по нахождению знания в экспедиции. Шаг за шагом, первоначально разрозненные интересы участников «educational tourism» собираются, как кусочки мозаики, в общем сценарии экспедиции» [2]. Основная цель «educational tourism» заключена в приобретении обучающимися умений и навыков исследования с последующим их использованием в процессе подготовки к практическим занятиям по изучаемой дисциплине.

Выводы. «Educational tourism», имеющий глубокие традиции, в настоящий период представляет важное и перспективное направление международного культурного обмена. Ведущая роль в процессе развития образовательного туризма принадлежит специалистам в области образования. Педагогически правильно организованная туристско-образовательная деятельность обучающихся способствует становлению и развитию профессионально значимых компетенций будущих специалистов. Интеграция в содержание направления экспедиции и методически-программных составляющих способствует качественной подготовке.

Таким образом, высказанное даётся возможность утверждать, что психологическое сопровождение «educational tourism» базируется на внутреннем потенциале личности, при этом, целью психологического сопровождения является не определение конкретного пути развития и контроля действий, а содействие проявлениям самостоятельности, формирование направленной активности, если это необходимо. Основные направления психологического сопровождения «educational tourism» это предупреждение возникновения проблем и актуальных задач обучения, профессионального становления, личностного роста, а также развитие психологической компетентности личности. В системе «educational tourism» сопровождение психологическая поддержка занимает особое место, так как, развивая адаптивность личности, эмоциональную стабильность, выявляя профессиональные интересы и склонности, развивая ресурсы собственной эффективности, в целом ориентирована на социальную поддержку с учетом целей, задач, логики построения содержания сопровождения и состояния адаптивных возможностей всех участников образовательного процесса и «educational tourism» – как обучающихся, так и преподавателей.

Литература:

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битяновой — М: Совершенство, 1998. - 298 с.
2. Ковалева, Т. М. Образовательное путешествие как модель сетевого обучения, как проект и как фон для рождения проектов [Эл. ресурс] / Т. М. Ковалева, Н. В. Рыбалкина — Электрон. текст. дан. — Режим доступа <http://setilab.ru/modules/conference/view.article.php/65>, свободный.
3. Погодина, В. Л. Особенности использования метода проектов в организации образовательного туризма [Текст] / В. Л. Погодина // Среднее профессиональное образование. — 2009. — № 11. — С. 58–61.
4. Пономарева Т. В. Образовательный туризм как инновационный метод образовательного процесса // Молодой ученый. — 2015. — №12. — С. 792-795.
5. Пяткова, С. Г. Организация образовательного туризма в России XIX-начала XX вв. [Текст] / С. Г. Пяткова // Современные наукоемкие технологии. — 2008. — № 1. — С. 80–82.
6. Рудакова, О.А. Психологическое сопровождение в высших образовательных учреждениях [Текст] / Научно-педагогическое образование. Сер.: Народное образование. Педагогика и психология. - Журнал — Томский государственный педагогический университет, 2016 — Вып. 14. - Ч.4 С. 18-26

7. Семикин, В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии [Текст] // диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / В.В. Семикин - СПб, 2004 г.

8. Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности [Текст] // автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук. / Ю.В. Слюсарев – СПб, 1992 г.

9. Толковый словарь русского языка. / [Том I.] // Под редакцией Д.Н. Ушакова [Текст] / – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. – 848 с.

Психология

УДК: 159.98(07.07).159.923

аспирант Свояк Екатерина Евгеньевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

Аннотация. В статье проведен анализ психолого-акмеологических моделей современных авторов, определены методологические основы построения акмеологической модели развития будущего психолога, обозначена ее структура и взаимосвязь элементов, выделены принципы и требования к процессу моделирования; описаны особенности акмеологических технологий (тренинговые формы занятий), которые могут способствовать созданию дополнительных акмеологических условий личностного и профессионального развития.

Ключевые слова: акмеологическая модель, будущий психолог, образовательная среда, акмеологические технологии.

Annotation. The article analyzes the psychological and acmeological model's of modern authors, basis methods formation of acmeological model development of future psychologist, the structure, interconnection of elements, the principles and requirements for the modeling process are identified, features of acmeological technologies are described (the training forms of classes) that may lead to creation of acmeological condition for personal and professional development are considered.

Keywords: acmeological model, future psychologist, educational environment, acmeological technique.

Введение. В современных условиях рынка труда, новых технологий, общественных трансформаций повышаются требования к профессионалам высокой квалификации со стороны социального государственного запроса, активизируется необходимость создания оптимальных условий образовательной среды, оценке факторов, влияющих на личностное и профессиональное развитие будущих специалистов. При этом, одной из приоритетных задач системы высшего образования выступает подготовка личностно и социально зрелого человека, обладающего гуманистическими ценностями, сформированными личностными смыслами и способностью к акме-развитию. Данная задача особенно актуальна при подготовке будущих психологов, так как от личностного развития профессионального психолога, его акме-потенциала будет зависеть эффективность профессиональной помощи, качество формирования ценностно-смысловой позиции в жизни других людей.

Формулировка целей статьи. Разработать акмеологическую модель развития будущего психолога.

Изложение основного материала статьи. В современной психолого-акмеологической науке одним из действенных средств проверки полноты теоретических представлений, комплексности взгляда на изучаемый феномен, выступает процесс построения модели (Л.В. Абдалина, М.В. Гушин, А.С. Огнев, Е.Н. Рябышева, Л.А. Степнова, С.А. Сысоева, М.Л. Хуторная и др.). Под моделью понимается концептуальная система знаков и символов, отражающая существенные свойства объекта в его идеальном представлении. В акмеологии это идеальный образ профессионала или эталон личностно-профессионального развития. Процесс разработки модели в психологической науке расширяет ее возможности, в частности:

- детализировать элементы модели на этапе построения, прежде внедрения в практику, что позволяет исследователю заранее продумать погрешности, вносить корректировки и достичь желаемого результата;
- проводить необходимые манипуляции с аналогом психического явления с последующей попыткой составления прогноза развития;
- наглядно учитывать влияния факторов и условий, устанавливать взаимосвязи между объектами, последовательность этапов;
- конкретизировать психологические теории за счет структурированности, направленности на конечный результат и учет поставленной цели.

Мы исследовали примеры моделей авторов, например, психолого-акмеологическую модель развития психологического здоровья педагога (С.А. Сысоева), которая представлена такими элементами: методологическими подходами; компонентами, критериями и уровнями психологического здоровья педагога; психолого-акмеологическими факторами и условиями достижения психологического здоровья; психолого-акмеологическим тренингом и прогнозируемым результатом. Изучили акмеологическую модель становления аутопсихологической компетентности госслужащих (Л.А. Степнова), разработанную на основе теоретических и прикладных исследований и представленную как процесс овладения способами и средствами саморазвития на основе высокого уровня саморегуляции и контроля [5, 6]. В нашем случае, разрабатывая акмеологическую модель развития будущего психолога, мы будем руководствоваться собственной структурой, существенные элементы которой будут отличаться в связи со спецификой заявленной темы и дополнением новых компонентов.

При построении собственной модели, мы исходили из определения акмеологического развития будущего психолога как способности владения знаниями, способами и приемами реализации самопроцессов личности: самопознания и саморазвития, обеспечивающего будущему психологу зрелость и гармоничность

личности, а также наиболее полную самореализацию и самоосуществление в профессии и жизни в целом. Основой методологических предпосылок послужило следующее:

- акмеологическое развитие будущего психолога - интегральная характеристика личности, реализующаяся в разных формах;
- развитие личности не ограничивается одним и тем же периодом: гибкость, способность к самоизменению, саморазвитию, самореализации сохраняется на протяжении всей профессиональной деятельности, отличаясь разной степенью;
- компетентность будущего психолога - системное образование, включающее ряд взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов, обладающее интегративным свойством целого;
- особенности акмеологического развития обусловлены профессиональным опытом, индивидуальным потенциалом личности, ее потребностями и мотивами, воздействием внешних факторов [2].

С учетом поставленной цели, нами использовались основные методы абстрагирования (выделение существенного от второстепенного) и идеализирования (составление процесса по достижению акме в образовательной среде). Конкретизированная структура и взаимосвязь элементов психолого-акмеологической модели будущего психолога, состоит из следующего:

- методологические подходы к ее изучению и развитию (системный, личностный, деятельностный, компетентностный, субъектный и акмеологический);
- структурно-содержательные компоненты и показатели - мотивационный (самостимулирование и самомотивация), познавательный (самонаблюдение и самоанализ), исполнительный (самоорганизация и самопрогнозирование), оценочный (самоутверждение и самооценивание), отношенческий (самопринятие и самоуважение), регулятивный (самоконтроль и самокоррекция);
- внешние и внутренние факторы;
- содержательно-технологическое обеспечение процесса в виде психолого-акмеологического тренинга;
- прогнозируемый результат - достижение обучающимся высокого уровня компетентности.

Наглядное представление модели отражено на рисунке 1.

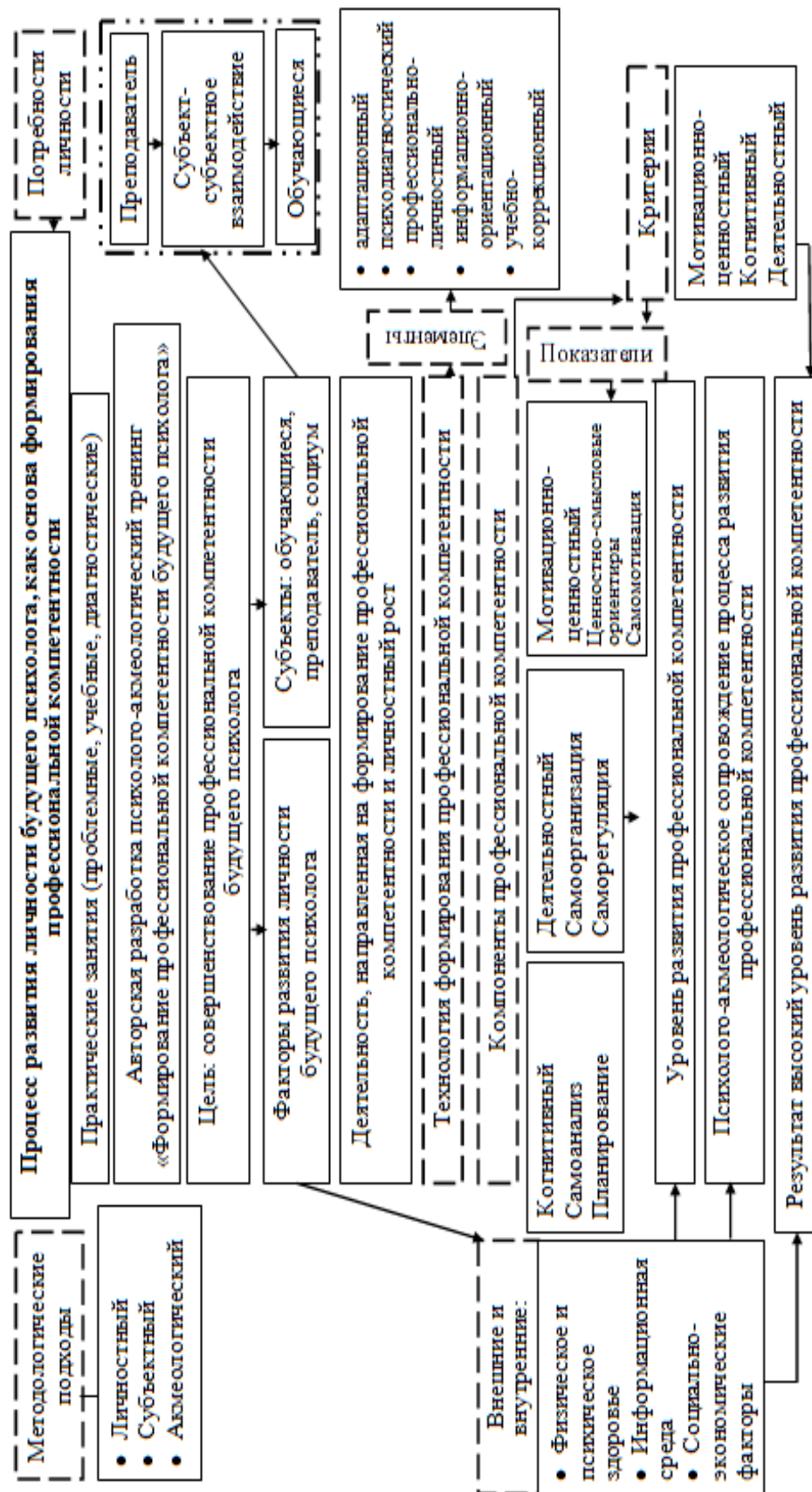


Рисунок 1. Акмеологическая модель развития личности будущего психолога, как основа формирования профессиональной компетентности

Как мы видим из схемы, основу методологического направления акмеологического развития будущего психолога составили следующие подходы: личностный, субъектный, акмеологический. Данные подходы явились основанием принципов построения, логики процесса развития обучающихся в условиях профессиональной подготовки, определение акмеологических технологий. Различные научные подходы к определению структуры личности, деятельности, внутреннего мира личности позволили нам включить в настоящую модель выявленные компоненты, которые подлежат преобразованию:

- когнитивный;
- мотивационно-ценностный;
- деятельностный.

Системное представление о сущности акмеологического развития будущего психолога дополнено выявленными критериями: осознанности в самоанализе, способности к планированию; формированию ценностно-смысловых ориентиров, самомотивации; самоорганизации и саморегуляции личности. Критерии и показатели диалектично отражают интегральные показатели проявления и диагностирования способности личности к саморазвитию, указывают и влияют на сформированность уровней акмеологической компетентности обучающихся. Моделированию подлежали сформулированные и обоснованные в исследовании уровни акмеологической компетентности обучающегося будущего психолога: уровень устойчивого развития, противоречивого развития, неустойчивого развития, которые отражают не только возникновение и наличие принципиально новых образований, но их взаимовлияние и взаимодействие.

Прогнозируемый результат моделируемого процесса состоял в повышении уровня акмеологической компетентности обучающихся, в прогрессивном изменении показателей ее критериев, а также в совершенствовании ее уровней. Реализация разработанной модели, представляющая взаимосвязанную совокупность элементов, структурированных в целостную систему, предполагает поэтапность: диагностико-констатирующим, мотивационно-информационным, практико-преобразующим, аналитико-оценочным. Прежде чем приступить к описанию технологии (тренинговые формы занятий) необходимо сформулировать наиболее важные требования, которые следует учитывать при моделировании формирования акмеологической компетентности.

1. Требование связано с тем, что в процессе обучения не учитывается весь комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения, субъективные характеристики личности, потенциальные возможности и индивидуальные психологические особенности обучающихся, что ориентирует его лишь на усвоение теоретического знания, недостаточно формируя его основные профессионально важные качества. Вместе с тем, диалектика развития психологической и акмеологической науки, формирование целостного взгляда на природу человека, интеграция научных знаний в области как теоретической, так и практической психологии, требует изменения, как логики проводимых с обучающимися мероприятий, так и типового алгоритма. Их необходимо изменить, прежде всего, на развитие способности к личностному росту, личностно-профессиональному самосовершенствованию.

2. Необходимо специальные развивающие и коррекционные мероприятия включить в программу психолого-акмеологического сопровождения развития личности будущего психолога. Любая программа имеет четко поставленные цели и задачи, предполагает более углубленный подход в направлении развития целостности личности и повышения ее продуктивности в учебно-профессиональной деятельности и жизнедеятельности. Все элементы программы, в частности, ее индивидуальные, и групповые варианты, направлены как на формирование профессиональной компетентности, так и на личностный рост в целом.

Таким образом, мы полагаем, что содержательно-технологическое обеспечение процесса в виде психолого-акмеологического тренинга (который включает разработанная модель) необходимо чтобы основывалось на основных закономерностях построения занятий, в частности с учетом особенностей обучающихся, использовались как групповые, так и индивидуальные занятия. Последовательность развития соответствующих акме-качеств и способностей предполагает контроль и внесение рекомендаций со стороны педагога.

В соответствии с точкой зрения А.А. Деркача акмеологическая технология является средством оптимизации любой, в том числе и самопреобразующей деятельности. А ее осуществление опирается на индивидуальный стиль мышления, морально-нравственные и волевые качества, особенности эмоционального поведения и т.п. [1, с. 113]. Так же мы согласны с мнением автора, что акмеологические технологии имеют ценностно-целевой характер и направлены на оптимизацию личностных и деятельностных ресурсов. В своем исследовании мы учитывали ключевые принципы при реализации модели акмеологического развития. Это следующие принципы:

- вариативности (учет динамики, адаптивности акмеологических технологий в изменяющихся условиях и нестандартных ситуациях);
- гибкости (саморегуляция, самонастройка, самокоррекция субъекта акмеологических технологий);
- интеграции (взаимозаменяемость элементов различных типов и видов акмеологических технологий, целенаправленность).

Основную задачу применения при реализации модели акмеологических технологий мы видим в том, чтобы сформировать и закрепить в сознании обучающегося устойчивую потребность и необходимость в личностном самопознании, мотивации, самосовершенствовании, осознании себя участником образовательного процесса, а так же достаточного уровня эмпатии со стороны обучающихся и преподавателей. При проведении тренинга акмеологического развития, мы полагаем, следует делать акцент на индивидуальном подходе к каждому обучающемуся. В этой связи большую актуальность приобретают концептуальные взгляды С.Л. Рубинштейна на процесс познания «внешнего» через «внутреннее» [4], что, с нашей точки зрения, означает организацию и проведение психологического тренинга в таких условиях, когда каждый обучающийся сможет исследовать свои сильные и слабые качества личности, при этом, выбирать собственный метод познания в соответствии со своими личностными смыслами, когнитивными особенностями. В нашем исследовании мы руководствовались ключевыми личностно-ориентированными технологиями профессионального образования:

- целевая установка на саморазвитие личности;
- конгруэнтность содержания образования будущей профессиональной деятельности;
- учет субъективного опыта обучающихся;
- интегрированное единство форм, методов и средств обучения;
- взаимодействие обучающихся и педагогов;
- индивидуальный подход педагогической деятельности [3, с. 299].

Выводы. Мы полагаем, что выполнение указанных в статье требований моделирования возможно в рамках специальной технологии формирования акмеологической компетентности, включающей совокупность индивидуальных и групповых методов работы, с учетом личностных особенностей обучающихся, как технологии личностно-профессионального самосовершенствования и саморазвития. Такая

технология представляет собой средство реализации процесса развития личности и обеспечивает одновременно систему личностно-профессионального саморазвития. Она вырабатывает виденье личности не только как социальную единицу, но и обладающую глубинными внутриличностными процессами (такими как: самоанализ, планирование, мотивация, самоорганизация, саморегуляция) активизирует его ценности, мотивы, интересы, а также внутренние творческие ресурсы человека; интегрирует концептуальные знания и практические умения, навыки со способностью к личностному росту, в результате которого и достигается личностно-профессиональное развитие.

Представленную в статье модель развития будущего психолога следует считать психолого-акмеологической в силу того, что она, наряду с отражением основных составляющих процесса развития, проектирует соотношение настоящего и будущего уровня компетентности обучающегося, который еще не проявлен в полной мере, но предлагает оптимальный способ движения к этому будущему образу в образовательном учреждении за счет активизации внутриличностных процессов обучающихся и воздействия образовательных технологий. Акмеологичность данной модели проявляется также в том, что она предлагает гуманистический, неманипулятивный способ и технологии его прогрессивного преобразования, указывает факторы и условия, содействующие достижению каждым обучающимся результатов самоактуализации и саморазвития в профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Литература:

1. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. В 5 кн. Кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности / А. А. Деркач. - М.: РАГС, 2000. - 536 с.
2. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 208 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. - 2-е изд., перераб. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. - 480 с. (Серия «Библиотека психолога»).
4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2003. - 512 с.
5. Степнова Л. А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: дис. ... д-ра психол. наук / Л. А. Степнова. - М., 2012. - 566 с.
6. Сысоева С. А. Психолого-акмеологическая модель развития психологического здоровья педагога общеобразовательной школы / С. А. Сысоева, Л. В. Абдалина. - Воронеж: ЦНТИ, 2010. - 169 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Старцева Вера Александровна
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)

САМОПРИНЯТИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИНТЕГРИРОВАННОСТИ

Аннотация. Исследование направлено на решение проблемы достижения интегрированности личности, актуальную для современной психологической науки и практики. В русле данной тематики в последние годы выполнен ряд работ, которые подтверждают ее значимость, прежде всего, в контексте профессиональной деятельности. В то же время общепсихологический аспект проблемы, раскрывающий предпосылки достижения личностной интегрированности, изучен недостаточно. Исследование, выполненное на материале исследования руководителей высшего и среднего звена, позволяет высветить важные аспекты проблемы и выявить закономерности, которые, безусловно, являются значимыми как для общепсихологической теории, так и для прикладных областей психологии, для психологов, занятых в организационном консультировании. Предпосылкой для достижения личностной интегрированности выступает высокий уровень самопринятия.

Ключевые слова: личностная интегрированность, самопринятие.

Annotation. Research open up to day problem of achievement integration of personality for modern psychology. In these topic in last year did number of researches, which confirm significance of topic of research, especially for professional activity. At once psychology aspect of problem, open suppositions of achievement integration of personality. Research on managers of middle and highest level allow for show important part of problem and common factors, which are significance for theory and practice of psychology. Supposition of achievement integration of personality is high level of self-acceptance.

Keywords: integration, self-acceptance.

Введение. Личностная интегрированность рассматривается учеными как важнейшее условие самореализации человеческой личности³. Актуальность исследования определена в аспекте достижения личностной интегрированности как внутренней согласованности относительно непротиворечивого сочетания между собой принятых человеком ценностей, мотивов, установок, тенденций и диспозиций. Такая согласованность для человека имеет статус средства достижения баланса в жизни, поддержания психического и физического здоровья. И, напротив, недостаток личностной интегрированности (состояние дезинтегрированности) ведет к внутренней несогласованности, внутриличностному конфликту, равно как и к дезадаптации в обществе. Личностная дезинтегрированность обуславливает спектр проблем со здоровьем. Особое значение интегрированность личности играет при повышенной социальной ответственности у лиц, принимающих значимые и сложные решения в рамках своей профессиональной деятельности руководителя. Недостаточная интегрированность личности становится одним из рисков развития личностной дезадаптации

³ Старцева В.А. Роль поступков в достижении личностной интегрированности: дис. ...к-та. псих. наук: 19.00.01 / Старцева Вера Александровна. – Екатеринбург, 2016. – 205 с. – Режим доступа: <http://lib.urfu.ru/mod/data/view.php?id=51&rid=259805&filter=1>

и эмоционального выгорания⁴. Значимость угрозы личностной дезинтегрированности лиц, принимающих управленческие решения, подтверждается результатами исследований: уровень инфаркта миокарда в два раза выше среднего⁵; ежегодный рост уровня стресса⁶; высокая смертность от употребления алкоголя⁷, сокращение работающего населения в связи с болезнями⁸; частота и тяжесть автомобильных аварий в два раза выше среднего уровня⁹.

Проблема исследования определена наличием ряда противоречий, среди которых следует отметить следующие:

– научного характера – между потребностью в изучении предпосылок для достижения личностной интегрированности и недостаточностью теоретико-методологической разработанности проблемы;

– практического характера – между потребностью в эффективных психологических методах диагностики степени личностной интегрированности с целью прогнозирования возможности эффективной деятельности субъекта в условиях высоких личностных нагрузок, и недостаточностью эффективных методов прогноза в существующей практике психологов, специалистов по найму и обучению персонала;

– социального характера – между потребностью со стороны общества в поддержании и сохранении психического и физического здоровья руководителей, представляющих собой кадровую элиту общества, и недостаточным ресурсом в реализации данной задачи в обществе.

Гипотеза исследования: высокий уровень личностной интегрированности имеет прямую связь с высоким уровнем самопринятия.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

Фундаментом для изучения предпосылок для достижения личностной интегрированности стали следующие исследования о:

1. Интегрирующей работе эго и переструктурирование элементов идентичности в ситуации изменения биологических, социальных или эго процессов. Результатом интегративной работы эго, или эгосинтеза, является конфигурация элементов идентичности, которая строится в течение всего детства. Эта конфигурация обеспечивает переживание чувства идентичности. Процесс развития идентичности Э. Эриксон понимает, как одновременно интеграцию и дифференциацию различных взаимосвязанных элементов (идентификаций). Для каждого человека эти элементы образуют уникальный гештальт¹⁰.

2. Интегрирующей и автономной стадии развития эго в периодизации Д. Левинджера, перекликающиеся по сути с самоактуализацией по А. Маслоу. Человек на данном этапе «способен принять внутриличностный конфликт (между потребностями, между обязательствами и между тем и другим) и совладать с ним».

3. Интеграции дихотомий, как отличительная способность высокотворческих людей в исследовании Ф. Баррона¹¹. Творческие люди используют целостный подход к антиномиям, полярностям или оппозициям.

4. Стадии достижения полноценно функционирующего человека в исследованиях К. Роджерса¹². В ряде основных эффектов: освобождение чувств, самопринятие и доверие к «Я», конгруэнтность, открытость опыту, интегрированность как слияние дезинтегрированных внутренних инстанций (I - я наблюдающее, me - я переживающее, self - я живущее) в одно целое.

5. Интегрирующей работе личности в проактивном поведении, что характерно для зрелой личности. Психически здоровые люди имеют способность выучивать новые шаблоны поведения и расти в течение всей жизни¹³.

6. Самопринятии, которое определяется как позитивное отношение к себе, признание и принятие внутренней неоднородности, множественных аспектов своего «я», признание своих негативных аспектов и слабостей наряду с позитивными аспектами и достоинствами, уверенность в себе и позитивная оценка собственного прошлого¹⁴. Самопринятию, как части структуры психологического благополучия¹⁵, ответственной за признание своих ценностей.

Рабочим определением стало: **личностная интегрированность** - согласованность, относительно непротиворечивое сочетание между собой принятых человеком ценностей, мотивов, установок, тенденций и диспозиций. В свернутом виде личностная интегрированность может быть определена как согласованность интенций.

⁴ Хорошкина Е. Профессиональное «выгорание» специалистов / Е. Хорошкина // Журнал «Отдел Кадров». – 2005. – №5. – 4 с.

⁵ Платонов Ю.П. Плата за лидерство / Ю.П. Платонов // http://101.com.ua/articles/plata_zh_liderstvo_2818.html/2007/. – 3 с.

⁶ Руденко А. Бизнес расшатывает нервы [Электронный ресурс] / А. Руденко // Ведомости. – 2005. – Режим доступа: <http://bankir.ru/analytics/personal/10/25346/> 2005

⁷ Трифонов А. Богатые спиваются модно [Электронный ресурс] / А. Трифонов. – 2005. – Режим доступа: www.utro.ru

⁸ Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: Эмпирические исследования / В.Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 3. – С. 12-18.

⁹ Ключников С. Стресс и проблемы организации [Электронный ресурс] / С. Ключников // психология управления. – 2013. – Режим доступа: <http://reiki-master.ru/>

¹⁰ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер с англ. А.Д. Андреевой, А.М. Прихожан, под ред. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 334 с.

¹¹ Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Ф. Баррон // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 153-159.

¹² Рождерс К. Клиентоориентированный /человекоцентрированный подход в психотерапии / К. Рождерс, пер. Э.В. Матюхина, Пер. А.Б. Орлов, Пер. А.Ю. Шевелева // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 48-58.

¹³ Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды / Д. Ол-порт; пер с англ. Д. А. Леонтьев, Л. В. Трубицына. – М.: Изд-во Смысл, 2002. – 62 с.

¹⁴ Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 132-144.

¹⁵ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 1975. – 352 с.

В качестве основных психодиагностических процедур использовались методики – проективный метод «Я-Метафоры» для оценки степени личностной интегрированности (автор идеи А. Г. Жилиев¹⁶, адаптирован и доработан М. В. Богдановой), калифорнийский психологический опросник CPI для оценки измерения уровня самопринятия (в адаптации А. Н. Кузнецова). Опросник содержит 434 утверждения, касающихся типичных поведенческих паттернов и привычных ощущений, мнений по различным социальным, этическим и семейным вопросам. В банк вопросов CPI вошли 178 вопросов из MMPI. Данное исследование проводится на компьютере согласно стандартной процедуре с использованием индивидуальной версии опросника психологического центра Психрон (Челябинск). Полученные данные обрабатываются автоматически и результаты по шкале самопринятия (Sa). Статистическая обработка результатов исследования выполнена с помощью компьютерной программы Microsoft Excel и SPSS Statistics 19.

Экспериментальная база исследования. В исследовании участвовало 190 человек из следующих сфер деятельности: образование и спорт – 27%, банковская – 20%, торговля – 25%, государственная служба – 23%. Экспериментальную выборку составили руководители высшего и среднего звена со стажем работы не менее 5 лет из разных сфер деятельности. В контрольную выборку вошли рядовые сотрудники и руководители, и руководители среднего и высшего звена со стажем работы менее 5 лет.

Результаты исследования. Для проверки гипотезы: «Высокий уровень личностной интегрированности имеет прямую связь с высоким уровнем самопринятия» был применен критерий R-Пирсона, (значение р представлено в таблице 1). Значение R-Пирсона выше 0,7, что говорит о наличии сильной прямой связи между зависимой и независимыми переменными. Следовательно, гипотеза получает свою поддержку.

Таблица 1

Результаты проверки гипотезы критерием R-Пирсона

Группа	Переменные	P- значимость	R-Пирсона
Экспериментальная	самопринятие/личностная интегрированность	0,000	0,859
Контрольная	самопринятие/личностная интегрированность	0,000	0,901

Для детального анализа характера связи между переменными построены графики средних значений (рисунки 1-2).

Для иллюстрации характера связи между личностной интегрированностью и самопринятием, постулируемом в гипотезе, рассмотрим рисунки 1 и 2. Переменные имеют сильную прямую связь, значение р менее 0,001. Связь в экспериментальной группе прямая, без скачков значений зависимой переменной (рисунок 1), что подтверждает теоретическое представление о самопринятии, как предпосылке в процессе достижения личностной интегрированности.

На графике контрольной группы (рисунок 2) видно наличие скачков значений зависимой переменной в диапазоне среднего уровня самопринятия (от 35 до 55) и соответствие им как средних и низких значений интегрированности (от 7 до 16). Что свидетельствует о метаниях между удовлетворением одной своей ценности в ущерб другой, о слабой осознанности собственных ценностей в моменты совершения поступков или поддержания навязанных ценностей (социально одобряемых). Так же данная иллюстрация визуализирует такие процессы как дискредитацию, вытеснение отвергнутого мотива и стоящей за ним ценности, теоретически описанные В.А. Старцевой¹⁷.

¹⁶ Жилиев А.Г. Интенсивные методики оценки психологического состояния, выявления и коррекции психологической дезадаптации / А.Г. Жилиев. – М.: Изд-во Управления ФСКН России по РТ, 2004. – 120 с.

¹⁷ Старцева В.А. Роль поступков в достижении личностной интегрированности: дис. ...к-та. псих. наук: 19.00.01 / Старцева Вера Александровна. – Екатеринбург, 2016. – с. 74-82. – Режим доступа: <http://lib.urfu.ru/mod/data/view.php?id=51&rid=259805&filter=1>

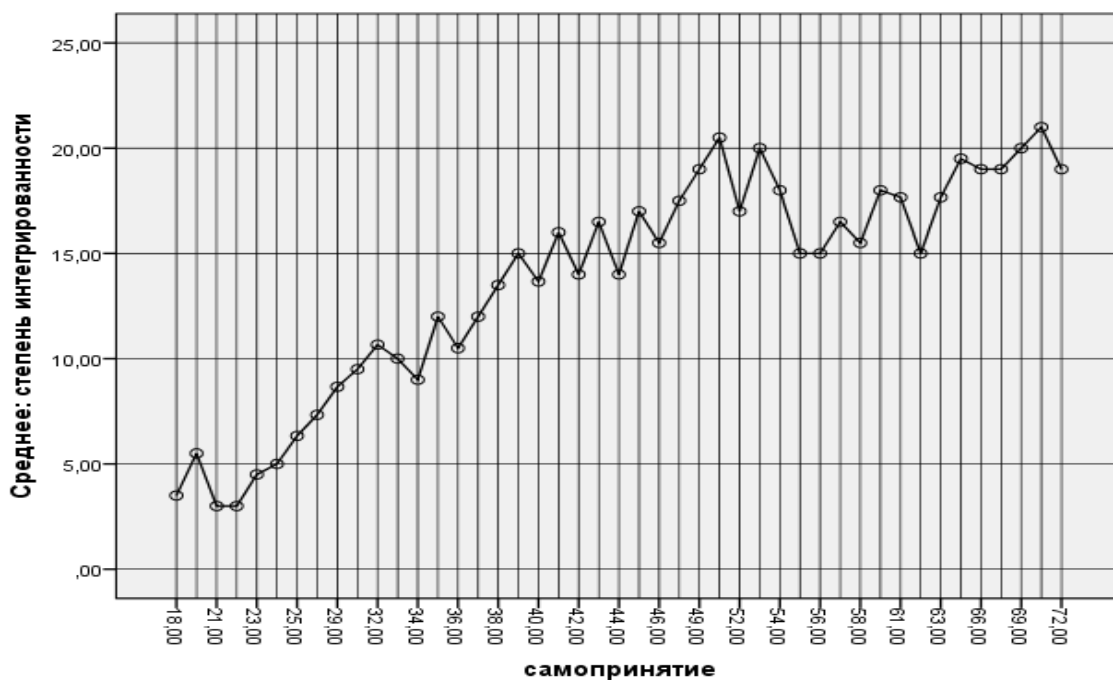


Рисунок 1. Связь степени интегрированности с уровнем самопринятия. Экспериментальная выборка

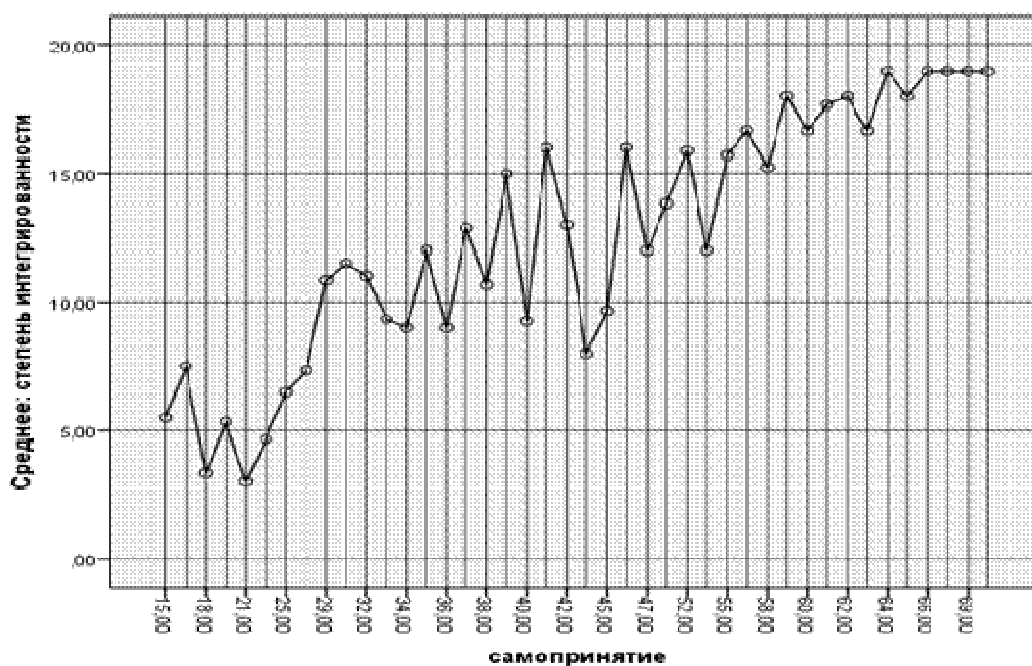


Рисунок 2. Связь степени интегрированности с уровнем самопринятия. Контрольная выборка

Степень личностной интегрированности:

0 – 11 – низкий уровень;

12–18 – частичная интегрированность;

Более 19 – высокий уровень.

Уровень самопринятия:

Менее 29 – очень низкий уровень;

30 – 45 – низкий уровень;

46 – 54 – средний уровень;

55 – 70 – высокий уровень;

Более 71 – очень высокий уровень.

В результате проверки гипотезы выявлена прямая сильная связь между самопринятием и уровнем личностной интегрированности. Результаты подтверждают положение, что *самопринятие являются предпосылкой для достижения личностной интегрированности.*

Найдены отличия между испытуемыми экспериментальной и контрольной выборок: руководители из экспериментальной выборки имеют более сильную связь между уровнем личностной интегрированности и самопринятием. Подтверждено, что самопринятие является одной из важнейших предпосылок достижения личностной интегрированности. При высоком личностном напряжении в работе руководителя самопринятие выступает необходимым условием отстаивания себя, своей личностной интегрированности. Более четкий

характер связи в экспериментальной выборке говорит, что руководители со стажем более 5 лет прошли «закалку» личностным напряжением.

Литература:

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 132-144.
2. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Ф. Баррон // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 153-159.
3. Жилиев А.Г. Интенсивные методики оценки психологического состояния, выявления и коррекции психологической дезадаптации / А.Г. Жилиев. – М.: Изд-во Управления ФСКН России по РТ, 2004. – 120 с.
4. Ключников С. Стресс и проблемы организации [Электронный ресурс] / С. Ключников // психология управления. – 2013. – Режим доступа: <http://reiki-master.ru/>
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 1975. – 352 с.
6. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения / Д.А.Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Изд-во Смысл, 2006. – 63 с.
7. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: Эмпирические исследования / В.Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 3. – С. 12-18.
8. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды / Д. Ол-порт; пер с англ. Д. А. Леонтьев, Л. В. Трубицына. – М.: Изд-во Смысл, 2002. – 62 с.
9. Платонов Ю.П. Плата за лидерство / Ю.П. Платонов // http://101.com.ua/articles/plata_zh_liderstvo_2818.html/2007/. – 3 с.
10. Рождерс К. Клиентоориентированный человекоцентрированный подход в психотерапии / К. Рождерс, пер. Э.В. Матюхина, Пер. А.Б. Орлов, Пер. А.Ю. Шевелева // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 48-58.
11. Руденко А. Бизнес расшатывает нервы [Электронный ресурс]/ А. Руденко // Ведомости. – 2005. – Режим доступа: <http://bankir.ru/analytics/personal/10/25346/> 2005.
12. Старцева В.А. Роль поступков в достижении личностной интегрированности: дис. ...к-та. псих. наук: 19.00.01 / Старцева Вера Александровна. – Екатеринбург, 2016. – 205 с. – Режим доступа: <http://lib.urfu.ru/mod/data/view.php?id=51&rid=259805&filter=1>
13. Хорошкина Е. Профессиональное «выгорание» специалистов / Е. Хорошкина // Журнал «Отдел Кадров». – 2005. – №5. – с. 170.
14. Трифонов А. Богатые спиваются модно [Электронный ресурс]/ А. Трифонов. – 2005. – Режим доступа: www.utro.ru

Психология

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент кафедры

управления повседневной деятельностью Суховой Алексей Владимирович

Новосибирский военный институт имени генерала

армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

начальник кафедры управления повседневной деятельностью Коваленко Сергей Владимирович

Новосибирский военный институт имени генерала

армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

преподаватель кафедры управления повседневной деятельностью Носов Евгений Николаевич

Новосибирский военный институт имени генерала

армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

КОПИНГ-РЕСУРСЫ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК ЕДИНАЯ СИСТЕМА ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОВЕДЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В настоящее время все большее развитие получает взгляд на зависимое поведение как следствие сниженной способности личности справляться со стрессом. Следствием интенсивных стрессовых переживаний может стать эмоционально-личностная дезадаптация, риск возникновения которой повышается в критические возрастные периоды. Дезадаптация сопровождается различными поведенческими нарушениями, среди которых наиболее часто называются симптомы избегания, нередко переходящие в зависимость. Такие данные на наш взгляд, свидетельствуют о целесообразности рассмотрения теории копинг-поведения в качестве научной основы первичной психолого-педагогической профилактики зависимого поведения личности.

Ключевые слова: копинг-поведение, копинг-ресурсы, копинг-стратегия, стресс, личность, личностно-средовые ресурсы, деятельность, психологическая готовность.

Annotation. Nowadays a viewpoint on dependent behavior as a consequence of reduced personality's capability to overcome a stress gets increasing development. Emotional-personal disadaptation can become a consequence of intensive stressful worry. Risk of occurrence of this disadaptation increases in critical age periods. The disadaptation is accompanied with various behavioral disorders among them avoiding symptoms that usually transform to dependence are most often called. As for us such data evidence to expedience of consideration of coping-behavior theory as scientific basis of primary psychologic-pedagogical prevention of dependent behavior of personality.

Keywords: coping-behavior, coping-resources, coping-strategy, stress, personality, personal-environment resources, activity, psychologic preparedness.

Введение. Проблема копинга как индивидуального способа взаимодействия личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологии во второй половине XX века. Термин «копинг» предложен А.Маслоу и происходит от английского слова «to cope» – совладать, преодолеть. В Российской психологии его переводят как совладающее поведение или психологическое преодоление. Первоначально понятие «копинг-поведение» использовалось в психологии стресса, и было определено как сумма когнитивных и

поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса. В настоящее время, понятие «coping» охватывает широкий спектр человеческой активности – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций.

Формулировка цели статьи. Отличительным признаком современного понимания копинг-поведения является перенос рассмотрения проблемы совладания на более широкий круг ситуаций, не только экстремальных, но и просто субъективно значимых. Как было выяснено, копинг-поведение регулируется посредством реализации копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов. Копинг-стратегии рассматриваются как актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, как способ управления стрессором.

Изложение основного материала статьи. Копинг-поведение позволяют понимать его - как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы; как индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями; как социальное поведение или комплекс осознанных адаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих), помогающих человеку справляться с внутренним напряжением и дискомфортом способами, адекватными личностным особенностям и ситуации через осознанные стратегии действий [1].

Так выделяя две функции копинга, можно говорить о соответствующих стратегиях копинг-поведения: проблемно-ориентированной и эмоционально-ориентированной. Все поведенческие стратегии, которые формируются у человека в процессе жизни, можно разделить на три большие группы:

- стратегия разрешения проблем (активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы);

- стратегия поиска социальной поддержки (активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающим его членам семьи, друзьям, значимым другим);

- стратегия избегания (поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем).

Таким образом, можно сделать вывод, что в науке существует целый арсенал выделенных на основании тех или иных критериев способов совладания с трудными жизненными ситуациями. Современные психологические данные позволяют говорить о том, что нормально адаптированные люди чаще прибегают к более продуктивным, адаптивным копинг-стратегиям и меньше используют непродуктивные. Личности же с дезадаптивным поведением склонны к мало продуктивным стратегиям, таким как уход от проблем и трудностей, отрицание и изоляция. Копинг-стратегии представляют собой самостоятельные, отдельные способы реализации совладающего поведения, свойственные человеку в тех или иных ситуациях, строящиеся на основе личностных и средовых копинг-ресурсов. Успешность адаптации к стрессам, определяется уровнем развития копинг-ресурсов: недостаточное развитие приводит к формированию пассивного дезадаптивного копинг-поведения, социальной изоляции и дезинтеграции личности. Копинг-ресурсы определяются как характеристики личности и социальной среды, облегчающие или делающие возможной успешную адаптацию к жизненным стрессам.

Можно выделить следующие виды копинг-ресурсов: физические (здоровье, выносливость), материальные (имущество, деньги), психологические (убеждения, самооценка, мораль и т.д.), социальные (социальные связи человека).

Ресурсы социальной среды связаны с системой социальной поддержки (окружение, в котором живет человек: семья, общество) и социально-поддерживающим процессом (умение находить, принимать, оказывать социальную поддержку).

В качестве характеристик, которые могли бы стать мишенью превентивного воздействия у личности, выделены самооценка, эмпатия, мотивация достижения успеха, уровень тревожности.

К копинг-ресурсам самосознания относят Я-концепцию и ее составляющие. Показателем определенного уровня психического развития личности, компонентом самоопределения, «зеркалом» личностных качеств человека является самооценка. Основная функция самооценки в психической жизни личности, состоит в том, что она выступает необходимым внутренним условием регуляции поведения и деятельности. В качестве поведенческих проявлений адекватной самооценки отмечается умение гибко реагировать на изменения, уверенность человека в себе, способность самостоятельно решать жизненные проблемы, конструктивно отстаивать собственное мнение, противостоять давлению, устанавливать и поддерживать социальные контакты. На преобладание у человека с адекватной самооценкой мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудачи. Как было выяснено, многие ученые указывают на неадекватную самооценку как фактор риска аддиктивного поведения личности. Учеными отмечаются, что процессы формирования Я-концепции и психологических механизмов адаптации к социальной среде осуществляются параллельно, оказывая выраженное влияние друг на друга. Доказано, что характеристики Я-концепции соотносятся с базовыми копинг-стратегиями и взаимно влияют друг на друга: использование копинг-стратегии разрешения проблем и поиска социальной поддержки приводит к формированию позитивной Я-концепции, адекватной самооценки. Доминирующее использование копинг-стратегии избегания провоцирует формирование негативной Я-концепции, неадекватной самооценки [2].

К коммуникативным личностным ресурсам, влияющим на поведение человека, относят эмпатию и аффилиацию, считая их единым процессом, существенно и положительно влияющим на качество общения и позитивные личностные изменения.

Под аффилиацией понимают стремление человека быть в обществе других людей и считают, что блокирование аффилиации вызывает чувство одиночества, отчужденности, порождает и усугубляет стресс.

Эмпатия понимается по-разному: как постижение эмоционального состояния другого человека; эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого, распознавать эмоциональное состояние другого, давать адекватный эмпатический ответ на переживания другого.

Исследователи выделяют эмпатию как один из ключевых факторов в развитии социального взаимопонимания, просоциального поведения и важнейшим ресурсом преодоления стресса. Чем выше уровень эмпатии и аффилиации, тем выше показатели копинг-стратегий поиска социальной поддержки [1].

Отмечено, что дефицит навыков эмпатии способствует развитию у личности саморазрушающего поведения, прекращению личностного роста и разрыву связей с обществом. Учитывая вышесказанное, роль эмпатии и аффилиации, как коммуникативных личностных ресурсов, определенное состояние которых может выступать в качестве фактора риска и протекции аддиктивного поведения личности, можно представить в виде следующей теоретической модели (рис. 1).

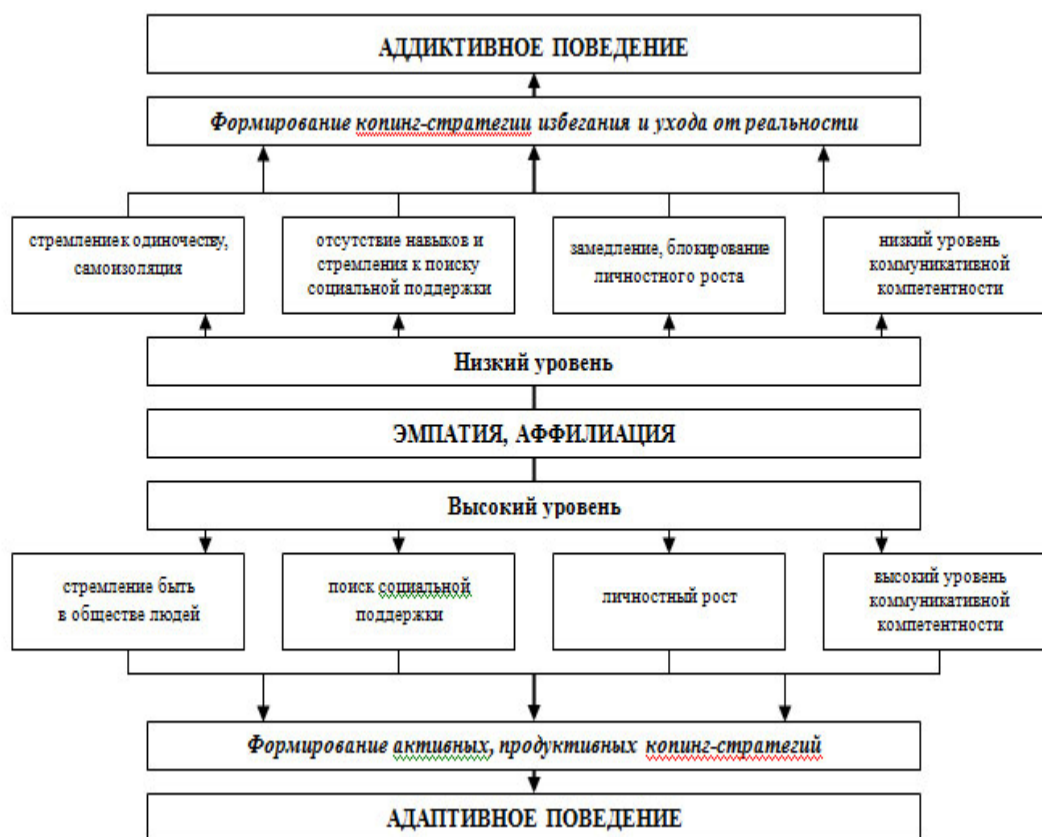


Рисунок 1. Эмпатия и аффилиация как фактор риска и протекции аддиктивного поведения личности

Как показано на рисунке, низкий уровень эмпатии и аффилиации способствует стремлению человека к одиночеству, социальной изоляции. Это приводит к недостаточному развитию коммуникативной компетенции, отсутствию или утрате навыков восприятия и поиска социальной поддержки. Учитывая, что развитие человека происходит в процессе совместной деятельности и общения, их ограничение вызывает замедление и блокирование личностного роста. Все это ведет к усилению мотивации избегания и выбору соответствующих копинг-стратегий поведения, выступая фактором риска зависимого поведения. Высокий уровень развития эмпатии и аффилиации становится основой стремления человека быть среди людей, навыков восприятия и поиска социальной поддержки, высокой коммуникативной компетентности. Активная деятельность и общение содействуют личностному росту. Результатом этого является выбор активных продуктивных копинг-стратегий, выступающих протективным фактором в отношении зависимости. В качестве личностного ресурса преодоления стресса, характеристики адаптивного копинг-поведения называется наличие у человека мотивации достижения успеха. Потребность достижения успехов рассматривается как приобретенная в процессе жизни потребность, выражающаяся в стремлении человека к достижению высоких и максимально возможных для него результатов в каком-либо виде деятельности.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующий вывод, что преобладание мотивации на избегание неудач коррелирует с заниженной самооценкой, низким уровнем притязаний, высокой тревожностью, беспомощным поведением, стремлением к неоправданному риску. Такие характеристики могут способствовать выбору копинг-стратегии избегания и ухода от реальности, что увеличивает риск формирования зависимости. Напротив, преобладание мотивации на достижение успеха коррелирует с адекватной самооценкой, высоким уровнем притязаний, стремлением разрешать проблемы, оптимальным уровнем тревожности. Поведенческими проявлениями таких характеристик выступают активность, самостоятельность, инициативность, отсутствие стремления к неоправданному риску. Все это приводит формированию продуктивных копинг-стратегий поведения, выступая протективными факторами в отношении аддиктивного поведения личности.

В качестве одной из психологических особенностей, характерных для лиц, склонных к формированию зависимого поведения, называется высокий уровень тревожности.

Тревожность рассматривается как психическое свойство и определяется как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения данной реакции. Тревожность представляет собой фактор, опосредующий поведение человека. Большинство современных исследователей

сходятся во мнении, что для каждого человека характерен свой оптимальный уровень тревожности (полезная тревожность), являющийся необходимым условием развития личности, характеристикой ее активной деятельности. Практически все исследователи единодушны в оценке негативного влияния высокого уровня тревожности на развитие личности [3].

Так ученые указывают на типичную форму поведения, маскирующую тревожность – «уход» в аддиктивное поведение. Специфическая особенность тревожности как личностного свойства заключается в том, что она имеет собственную побудительную силу. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга» [2]. Сущность данного механизма состоит в том, что возникающая в процессе деятельности тревога частично снижает ее эффективность, что приводит к негативным самооценкам либо оценкам со стороны окружающих, которые, в свою очередь подтверждают правомерность тревоги в подобных ситуациях.

Поскольку высокая тревожность является критерием дезадаптации, то можно предположить, что потенциальные аддикты – это люди, изначально тревожные. Поэтому высокая тревожность может рассматриваться как одна из причин формирования зависимости. Человек попадает в замкнутый круг, точнее спираль, каждый виток которой усиливает дезадаптацию и тревожность, что создает еще более сильную потребность в контактах с агентом аддикции, а это, в свою очередь усиливает зависимость.

Можно представить роль тревожности как составляющей психологического механизма формирования и усиления аддиктивного поведения (рис. 2).

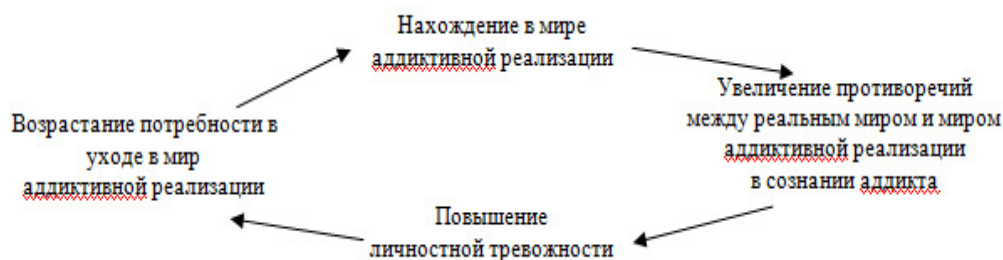


Рисунок 2. Механизм формирования и усиления зависимости за счет повышения уровня тревожности

Как видно, повышенный уровень тревожности вызывает усиление мотивации избегания и ухода от реальности, что повышает риск формирования аддикции. В результате увеличения противоречий между реальным миром и миром аддиктивной реализации, в процессе взаимодействия с аддиктивным агентом, происходит повышение уровня личностной тревожности, что, в свою очередь, приводит к усилению мотивации избегания и ухода от реальности, а, значит, усиливает зависимость.

Таким образом, полезный уровень тревожности у личности является необходимым условием их развития и может рассматриваться как протективный личностный копинг-ресурс, способствующий формированию продуктивных копинг-стратегий. Высокая же тревожность является фактором риска, выступая как причиной, так и следствием аддиктивного поведения.

Повышение факторов риска и снижение факторов протекции способствует низкой эффективности функционирования блока личностно-средовых копинг-ресурсов, которые служат основой для формирования непродуктивных копинг-стратегий избегания и ухода от реальности. Такие копинг-ресурсы и копинг-стратегии являются характеристиками дезадаптивного поведения, приводящего к формированию аддикции.

В таком случае, можно предположить, что профилактика зависимого поведения должна осуществляться в двух основных направлениях: воздействие на факторы риска, с целью их снижения, и на факторы протекции, с целью их повышения. Тогда целью первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения должно стать формирование блока протективных (защитных) копинг-ресурсов и продуктивных копинг-стратегий, способствующих конструктивной адаптации и социальной интеграции (рис. 3).



Рисунок 3 Первичная психолого-педагогическая профилактики аддиктивного поведения

Отмечается, что копинг-ресурсы и копинг-стратегии – результат приобретенного опыта. Таким образом, последовательное и методически грамотное обучение навыкам адаптивного копинг-поведения, включающее формирование соответствующих копинг-ресурсов и копинг-стратегий, является эффективным направлением первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения личности.

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы и обобщения:

1. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения личности представляет собой направленную на формирование протективных копинг-ресурсов и продуктивных копинг-стратегий поведения, родителей, товарищей, школы и способствует снижению факторов риска и повышению факторов протекции аддиктивного поведения.

2. Факторами протекции аддиктивного поведения личности являются адекватная самооценка, высокий уровень эмпатии, «полезный» уровень тревожности, преобладание мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудачи, продуктивные копинг-стратегии разрешения проблем и поиска социальной поддержки. Факторами риска аддиктивного поведения личности выступают неадекватная самооценка, низкий уровень эмпатии, низкая или высокая тревожность, преобладание мотивации избегания неудачи над мотивацией достижения успеха, копинг-стратегии избегания и ухода от реальности.

3. Эффективность системы первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения личности обеспечивается применением комплексного личностно ориентированного подхода с соблюдением принципов гуманности, системности и последовательности психолого-педагогического воздействия; наличием научной теоретической основы; применением интерактивных и тренинговых методов работы; соответствием определенной возрастной категории; долгосрочностью воздействия; мониторингом и контролем над эффективностью работы.

Литература:

1. Суховой А.В. Личностно-средовые ресурсы психологической готовности к профессиональной деятельности сотрудников спецподразделений внутренних войск МВД России: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. - М., 2013. – 25 с.

2. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. - Л.: Медицина, 1970. С. 178-208.

3. Лебедев И.Б. Психологические основы стресс преодолеляющего поведения сотрудников ОВД: Монография. М., Единение, 2001 - 10 п.л.

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Фокина Ирина Владимировна
 Вологодский государственный университет (г. Вологда);
 кандидат психологических наук Соколовская Ольга Константиновна
 Вологодский государственный университет (г. Вологда);
 кандидат психологических наук Калининна Евгения Михайловна
 Вологодский государственный университет (г. Вологда)

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРАЗРУШАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме саморазрушающего поведения в юношеском возрасте. В настоящее время наблюдается увеличение аутодеструктивных действий среди молодежи, в результате внимание общества к данной проблеме значительно возрастает. Безусловно, необходимо разработать эффективные меры по созданию психологических условий для профилактики аутодеструкции, а это, в свою очередь, требует более тщательного исследования причин саморазрушающего поведения. В статье представлены результаты сравнительного исследования связи склонности к саморазрушающему поведению с личностными особенностями студентов гуманитарных и технических направлений подготовки, обучающихся в Вологодском государственном университете.

Ключевые слова: саморазрушающее поведение, отклоняющееся поведение, аутодеструкции, личностные особенности, студент, гуманитарная специальность, техническая специальность.

Annotation. The article is devoted to the problem of self-destructive behavior in adolescence. Currently, due to the growth of self-destructive actions among young people, public attention to this problem has increased significantly. It is due to the need to take effective measures to create psychological conditions for the prevention of autodestruction, and, consequently, also a more thorough study of the causes of self-destructive behavior. The article presents the results of a comparative study of the relationship of propensity to self-destructive behavior with the personal characteristics of students of humanitarian and technical areas of training, studying at the Vologda state University.

Keywords: self-destructive behavior, deviant behavior, autodestructive, personal characteristics, student, humanitarian specialty technical specialty.

Введение. В современном обществе саморазрушающее поведение у людей, в том числе у студентов, стало массовым явлением. Распространенность алкоголизации, наркотизации, токсикомании, нехимических зависимостей, таких как интернет-аддикции, пищевые аддикции, а также других форм саморазрушающего поведения достигли в России масштабов социальной катастрофы [2, 4].

На сегодняшний день известна масса примеров саморазрушающего поведения студентов, формы которого приводят к ухудшению качества жизни, отрицательно влияют на их интеллектуальный и профессиональный потенциал, затормаживают становление психологически благополучной личности и ее способность к саморазвитию, что делает данную проблему особенно актуальной [3, 5].

Саморазрушающее поведение – это такой способ взаимодействия человека с окружающими людьми и самим собой, при котором ему наносится вред, то есть его действия направлены на нанесение ущерба собственному соматическому и психическому здоровью, несут угрозу целостности и развитию личности человека [1].

В качестве фундаментальных оснований одни авторы видят роль биологических предпосылок – труды Ч. Ломброзо, У. Шелдона, У. Пирса; другие – социальных (работы Э. Дюркгейма, Р. Мертона, Р. Линтона), третьи – психологических факторов – исследования Ю. А. Клейберга, Ц. П. Короленко, Т. А. Донских, Е.В. Змановской. Многие исследователи (И. А. Фурманов, В. Д. Менделевич, Н. Г. Тормосина, А. Н. Алехин, Е. Е. Малкова) обнаруживают ряд особенностей личности, не позволяющих ей адекватно реагировать на жизненные проблемы и тем самым предрасполагающих к саморазрушению. Помочь таким студентам можно лишь только хорошо понимая причины, приводящие к пренебрежению жизнью. Одной из причин саморазрушающего поведения может являться высокая степень личностного неблагополучия. Таким образом, своевременная диагностика особенностей личности студентов, склонных к саморазрушающему поведению, является актуальной проблемой психологии.

Изложение основного материала статьи. Исследование было организовано и проведено на базе Вологодского государственного университета в 2017 году. В сборе и обработке данных исследования приняла участие магистрант факультета социальной работы, педагогики и психологии Л.А. Холопова.

В исследовании приняло участие 200 студентов разных факультетов. Были использованы следующие методики: 1) стандартизированный тест-опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел); 2) 16-факторный личностный опросник (Р. Кеттелл).

В ходе исследования была проверена гипотеза: существуют различия в структуре связей между склонностью к саморазрушающему поведению и личностными особенностями у студентов гуманитарных и технических направлений подготовки.

На рисунке 1 можно наблюдать, что студенты технических специальностей наиболее предрасположены к отрицанию общепринятых норм и ценностей, чем студенты гуманитарных специальностей.

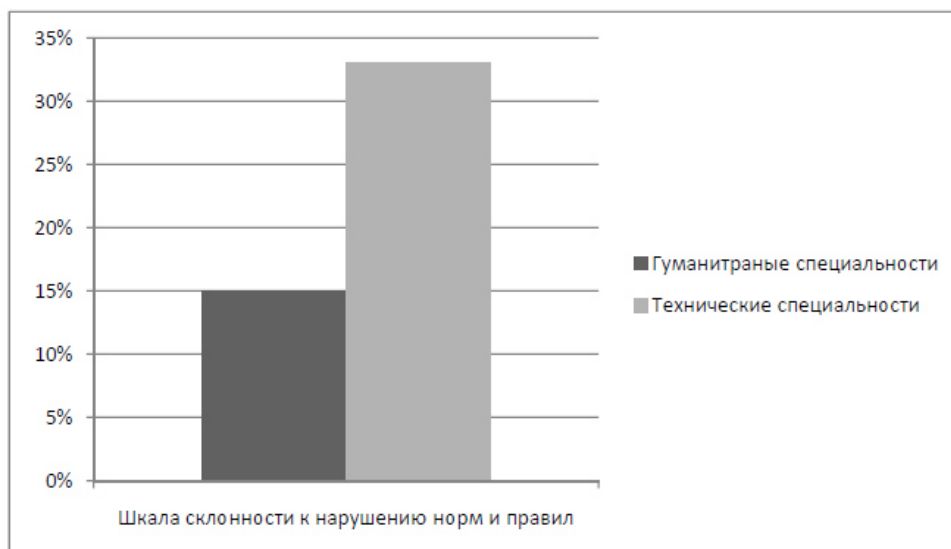


Рисунок 1. Склонность к нарушению норм и правил

У студентов гуманитарных специальностей по данной шкале выявлены корреляционные значимые связи с личностными факторами «сознательность – беспринципность» ($r_s = -0,225^{**}$) и «смелость – застенчивость» ($r_s = 0,254^{**}$). Чем больше студентам присуща легкомысленность, авантюризм, тем выше их склонность к выражению нонконформистских тенденций.

Шкала склонности к нарушению норм и правил у студентов технических специальностей коррелирует с личностным фактором «утонченность – простота» ($r_s = -0,453^{**}$). Студенты, отличающиеся спонтанностью в поведении, отсутствием самоанализа склонны к непринятию общественных ценностей и норм.

На рисунке 2 мы видим, что студенты гуманитарных специальностей наиболее склонны к изменению своего психического состояния химическим или нехимическим путем. Выявлена отрицательная значимая корреляционная связь по данной шкале у студентов-гуманитариев с таким личностным фактором как «эмоциональная стабильность – неустойчивость» ($r_s = -0,231^{**}$). То есть неуверенные, раздражительные, откладывающие решение сложных вопросов на потом, студенты склонны к различным видам зависимостей. По данной шкале у студентов технических специальностей значимых связей не выявлено.

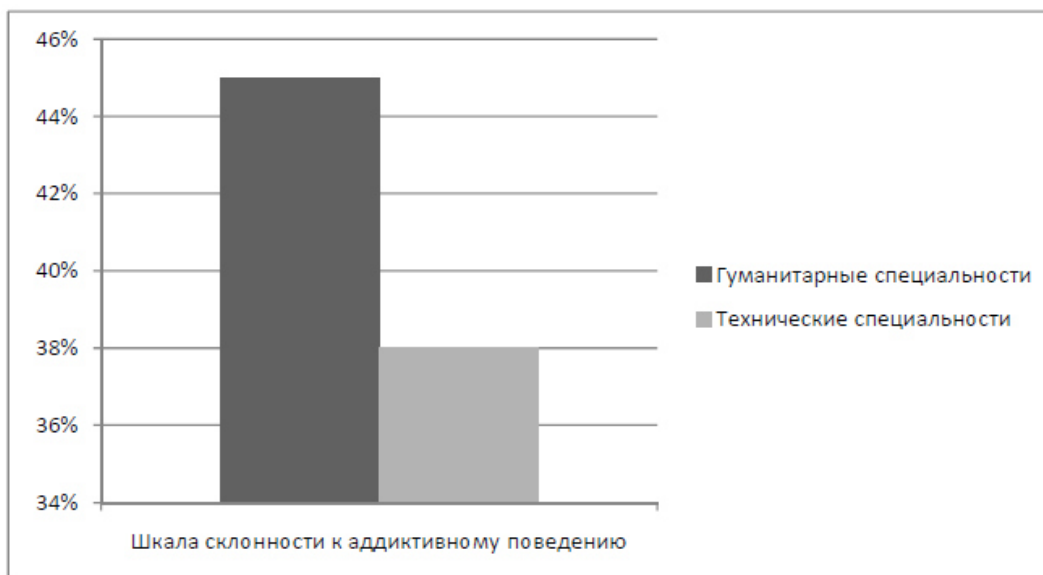


Рисунок 2. Склонность к аддиктивному поведению

На рисунке 3 можно увидеть, что студенты гуманитарных специальностей чаще имеют низкую ценность собственной жизни.

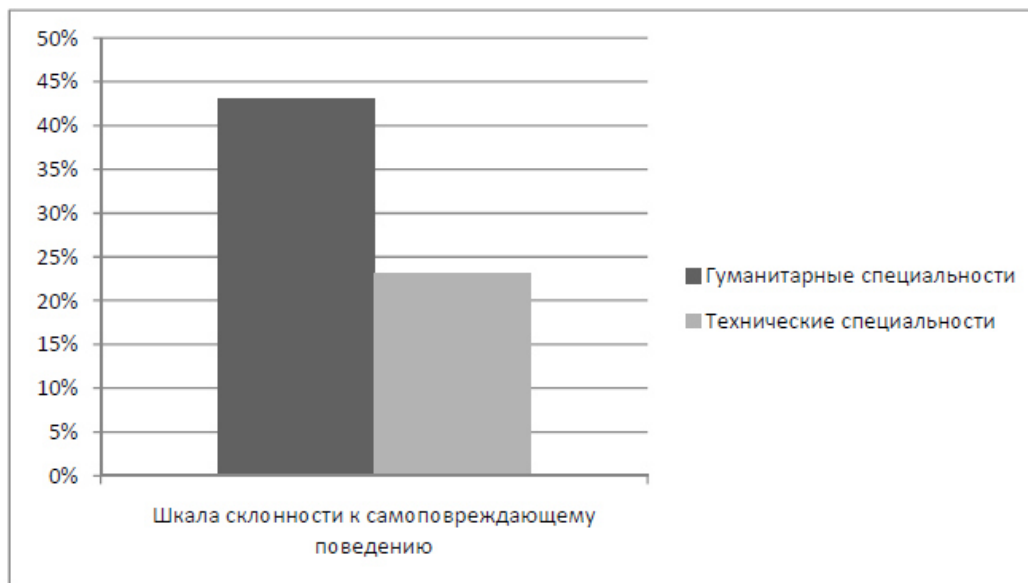


Рисунок 3. Склонность к самоповреждающему поведению

По результатам опроса студентов-гуманитариев выявлены значимые корреляционные связи с личностными факторами «эмоциональная стабильность – неустойчивость» ($rs=-0,291^{**}$) и «подозрительность – доверчивость» ($rs=0,177^*$). Склонные к огорчениям и озабоченностям, замкнутые и ревнивые студенты имеют потребность в острых ощущениях, а также садо-мазохистские тенденции.

Рисунок 4 показывает, что более высокий процент склонности к агрессии и насилию также показывают опрошенные студенты с гуманитарных специальностей.

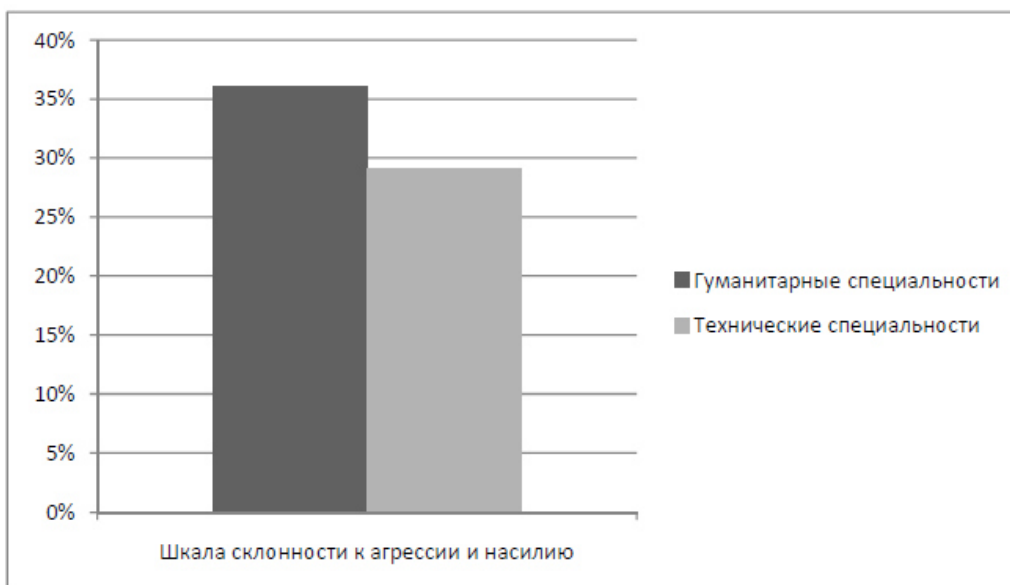


Рисунок 4. Склонность к агрессии и насилию

Сильные корреляционные связи по данной шкале выявлены с такими личностными особенностями у студентов-гуманитариев как «чувственность – твердость» ($rs=-0,175^*$), «мечтательность – практичность» ($rs=-0,185^*$). Студенты, отличающиеся жесткостью, нечувствительностью к своему психическому состоянию, постоянно ориентированные на внешнюю реальность, склонны проявлять агрессию.

У студентов точных наук положительная значимая корреляционная связь по данной шкале выявлена с таким фактором как «самостоятельность – зависимость от группы» ($rs=0,544^*$). Студентам технических специальностей, склонных реализовать агрессивные тенденции, характерны такие личностные качества как конформность, зависимость от чужого мнения, ориентированность на социальное одобрение.

У студентов обеих специальностей по шкале агрессии и насилия выявлены значимые корреляционные связи с такими факторами как «независимость – податливость» ($rs=0,186^*$), ($rs=0,456^*$), а также «смелость – застенчивость» ($rs=0,270^*$), ($rs=0,589^*$). Это говорит о том, что студенты и гуманитарных, и технических специальностей, проявляя такие качества как самоуверенность, неуступчивость, авантюризм, склонны к агрессивному поведению.

На рисунке 5 можно увидеть, что студенты технических специальностей имеют более высокий процент по показателю склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении.

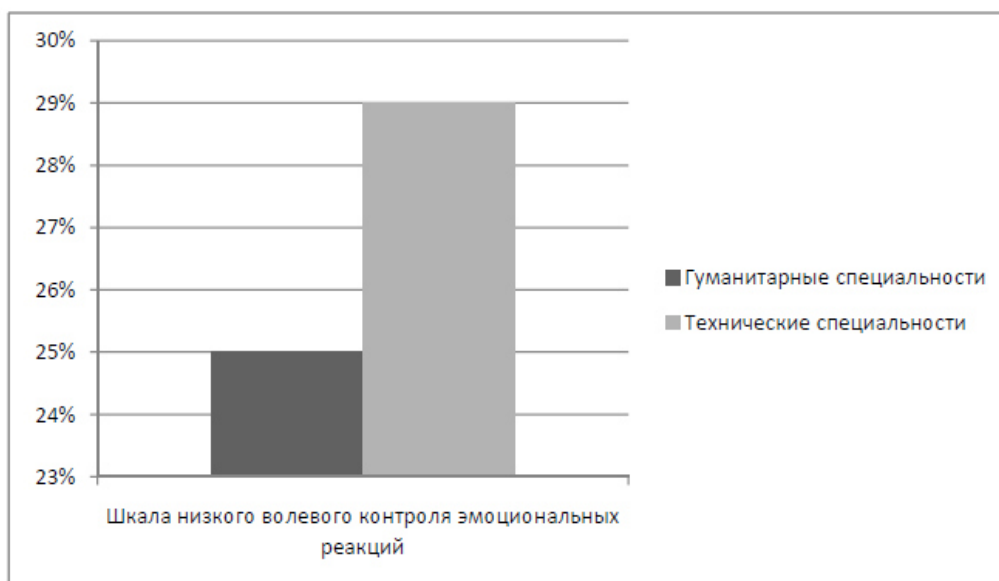


Рисунок 5. Низкий волевой контроль эмоциональных реакций

По результатам опроса студентов гуманитарных специальностей мы выявили значимые корреляционные связи по данной шкале с личностными факторами «склонность к чувству вины – спокойная самоуверенность» ($r_s=0,260^{**}$), «эмоциональная стабильность – неустойчивость» ($r_s=-0,256^{**}$), а также с фактором «самоконтроль – недостаток самоконтроля» ($r_s=0,248^{**}$). Студенты, для которых характерно чувство вины, неуверенность, внутренняя конфликтность и подчиненность своим страстям часто не способны контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций.

По результатам исследования в группе студентов технических специальностей значимая корреляционная связь выявлена с факторами «радикализм – консерватизм» ($r_s=-0,483^*$) и «внутренняя напряженность – внутренняя расслабленность» ($r_s=0,675^{**}$). Студенты, склонные к отрицанию новых идей, сторонники правил и традиций, напряженные и раздражительные, также имеют трудности в волевом контроле эмоциональных реакций.

Наиболее высокий процент склонности к делинквентному поведению показывают студенты технических специальностей, что отражено на рисунке 6.

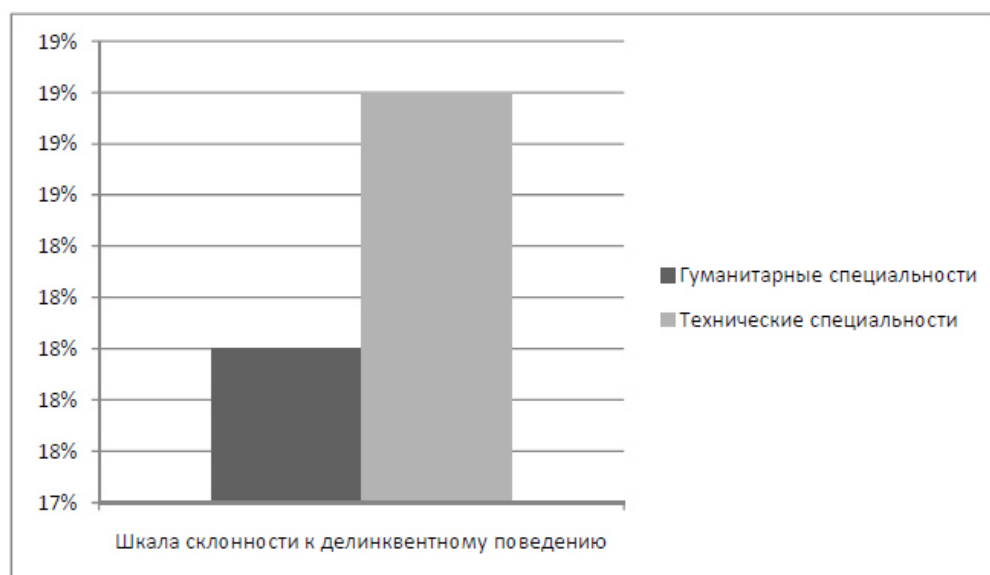


Рисунок 6. Склонность к делинквентному поведению

У студентов технических специальностей выявлена значимая корреляционная связь между показателями по данной шкале и личностным фактором «подозрительность – доверчивость» ($r_s=0,510^*$). Ревнивые, замкнутые, с излишним самомнением студенты склонны реализовывать делинквентный потенциал.

На рисунке 7 мы видим, что более высокий процент принятия женской социальной роли показывают

студенты-гуманитарии. Значимая корреляционная связь по данной шкале выявлена с личностным фактором «независимость – податливость» ($r_s = -0,253^{**}$) у девушек, учащихся на гуманитарных факультетах, а у девушек с технических специальностей с личностным фактором «смелость – застенчивость» ($r_s = -0,735^{**}$). Мягкие, уступчивые, избегающие роли лидера, девушки имеют готовность к принятию своей женской социальной роли. Нерешительные, избегающие ответственности девушки также имеют готовность к реализации женских форм полоролевого поведения.

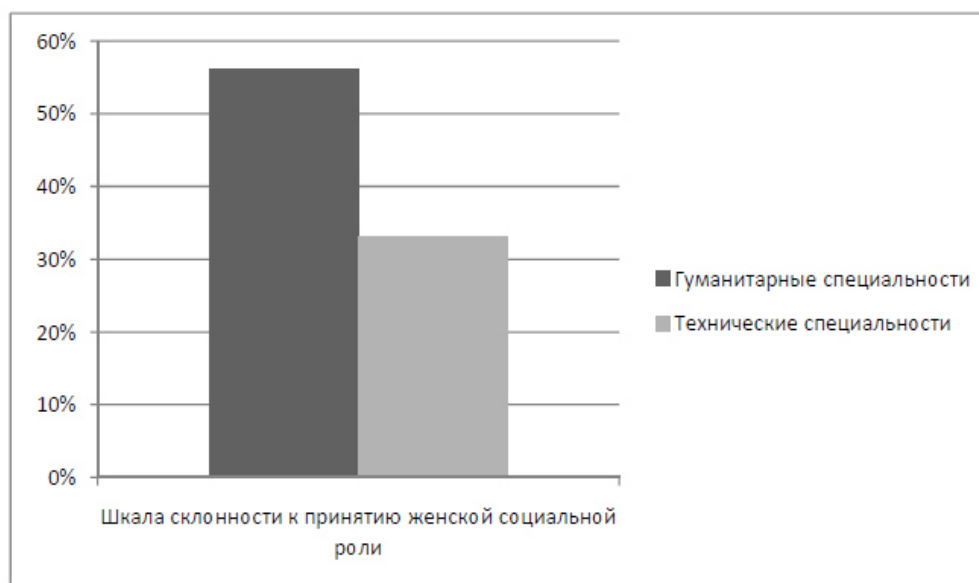


Рисунок 7. Склонность к принятию женской социальной роли

Выводы. Анализ полученных результатов позволяет определить личностные predispositions к различным формам саморазрушения у студентов гуманитарных и технических специальностей. У студентов-гуманитариев склонность к различным формам саморазрушающего поведения связана с эмоциональной неустойчивостью, легкомысленностью, нонконформистскими тенденциями, подозрительностью, склонностью к чувству вины и внутренней конфликтности в целом. У студентов технических направлений выявлена связь склонности к саморазрушению со спонтанностью в поведении, отсутствием самоанализа, непринятием общественных ценностей и норм, внутренней напряженностью, склонность к риску.

Выявленные закономерности дают возможность разработать рекомендации по созданию психолого-педагогических условий профилактики саморазрушающего поведения в условиях ВУЗа, в том числе условий конструктивной самореализации и актуализации личностного потенциала будущих профессионалов.

Литература:

1. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учебное пособие для вузов / Е. В. Змановская. – Москва: Академия, 2008. – 288 с.
2. Козырева, И.Е. Саморазрушающее поведение, как одна из причин повышения уровня преступности / И. Е. Козырева // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. – Москва: МГППУ, 2016. – С. 239-243.
3. Психологические ресурсы студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе: монография / М-во образ. и науки РФ, Вологод. гос. ун-т; [И.В. Фокина, Н.В. Носова, О.К. Соколовская, В.А. Одинец, М.А. Захарова]. – Вологда: ВоГУ, 2016. – 111 с.
4. Соколовская, О. К. Страх смерти у современной молодежи/ О. К. Соколовская, А. А. Соколова // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях: Сборник научных статей международной научно-практической конференции. – Владивосток: Мор. гос. ун-т им. адм. Г.И. Невельского, 2011. – С. 197-202.
5. Фокина И.В. Учет возрастных психологических особенностей подростков и юношества в деятельности специалиста по работе с молодежью / Бизнес. Наука. Образование: проблемы, перспективы, стратегии: материалы российской науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Вологда, 26 мая 2015 г.: в 2 ч. – Ч. 2 / под ред. д.э.н., проф. Л.С. Усова. – Вологда: Вологодский институт бизнеса, 2015. – С. 594-599.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Л. И.	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	4
Александров А. П.	АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧАСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	6
Аметова Э. К.	ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ФИЛОЛОГА	9
Ануфриенко А. А.	СОВЕСТЬ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	12
Бажан З. И. Шарманова Н. И.	МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ТЕКСТОВЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	15
Безносюк Е. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	20
Бекиров С. Н.	МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	24
Бекирова Э. Ш.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	26
Бикбаев В. М.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ ОФИЦЕРОВ СУХОПУТНЫХ ВОЙСК В ПЕРВУЮ МИРОВУЮ ВОЙНУ	29
Болкунов И. А.	ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОГО КОНТРОЛЯ	33
Борисенко Т. Г.	ИЗ ОПЫТА ОВЛАДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ВУЗА ФОРМАМИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	36
Бузни В. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	40
Везетиу Е. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	45
Вовк Е. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	47
Volchkova V. I. Nurullina G. M. Fakharova G. R.	EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN RUSSIAN LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS	50
Гаврилюк О. А. Вставская Ю. А. Бурмакина Н. А.	ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ: АВТОНОМНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД	53
Галлини Н. И.	ФИЗИЧЕСКАЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ДЛЯ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	56
Глузман Н. А.	ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	63

Глухов С. Т. Лукавенко А. В. Усков С. В.	РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА БОЕВЫХ ИСКУССТВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА	67
Горбунова Н. В.	РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	70
Гордиенко Т. П. Мезенцева А. И.	ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-РАДИОТЕХНИКОВ	73
Горобец Д. В.	РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ»	79
Давкуш Н. В.	ТЕХНОЛОГИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ	82
Долецкая С. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ФИЛОСОФИИ НИКОЛАЯ ФЕДОРОВА	85
Ефимова В. М. Орехова Л. С.	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕРВОЙ ДОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ	88
Журавлева О. И.	МОРАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ДУХОВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	91
Зорина Е. Б.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ	95
Иващенко И. И. Шушара Т. В.	ТВОРЧЕСТВО КАК НОВЫЙ ВЕКТОР ЭВОЛЮЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ	98
Ивлева Я. А.	ИСТОРИЯ ЕВПАТОРИЙСКОГО ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНЫХ НАУК В СОСТАВЕ КРЫМСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА (1998-2014 ГГ.)	101
Казак А. Н. Лукьянова Е. Ю.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СИСТЕМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ КУРОРТНО-РЕКРЕАЦИОННОГО БИЗНЕСА	105
Кайро О. И. Иващенко И. И. Шушара Т. В.	ПРАВОВОЙ АСПЕКТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КРЫМА В РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО	110
Карабаш Д. В.	О НЕОБХОДИМОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭКСТРЕМИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ	113
Ковалева А. С.	ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	116
Койкова Э. И.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТУИЦИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	120
Колосова Н. Н.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	123
Красникова Т. В.	ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	126
Кушка М. Г.	ДЕСТРУКТИВНЫЕ КОПИНГ-РЕСУРСЫ КАК ФАКТОР РИСКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	129
Магомедов Р. Р. Лещинин В. С.	КРАТКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	132

Магомедова М. Г.	АДАПТИВНОСТЬ В СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	134
Магомедова М. Г.	РАЗВИТИЕ АДАПТАЦИОННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	138
Мазанюк Е. Ф.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИРОДООХРАННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖЕЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ	142
Макаренко Ю. В.	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	145
Малозёмов О. Ю. Малозёмова И. И.	ВОЗМОЖНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ	148
Милушев В. Р.	МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ УЧЕБНЫХ ТЕЛЕПРОГРАММ В ЭНТОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КРЫМСКОГО РЕГИОНА	151
Молева М. В.	УЧЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СУДОВЫХ ДОКУМЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОРЯКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	156
Московченко О. Н. Шумаков А. В. Люлина Н. В.	ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ГРЕКО-РИМСКОЙ БОРЬБОЙ	161
Неделяева А. В. Павлова О. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ «ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ»	165
Неретина Т. Г. Камышева О. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА	168
Овчинникова М. В.	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ОПОРНЫХ ФУНКЦИЙ В РЕШЕНИИ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	171
Плотникова Е. Н.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РИСОВАНИЯ	175
Пожидаева Т. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРОФИЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА	178
Раскалинос В. Н.	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ» К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ	182
Рачковская Н. А. Ефименко В. Н.	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕЙ	186
Романов В. А.	СОЦИАЛЬНАЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	189
Рыбакова Л. А. Парфилова Г. Г.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ	192
Самосенкова Т. В. Назаренко Е. Б.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОЛЕ ИНОСТРАННОГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ	196
Сандакова С. Л. Егорова Г. В. Хотулёва О. В.	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	200
Светличный Е. Г. Балдецкий О. А. Осипченко Н. И.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	204

Светличный Е. Г. Таран А. Н.	ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТРЕЛЬБЕ ИЗ БОЕВОГО ПИСТОЛЕТА	208
Светличный Е. Г. Веремьев А. С.	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	211
Скрябина Т. О.	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ К РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ	215
Смирнова О. Ю.	ПРОГРАММНЫЙ ПРОДУКТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	217
Соболев В. И. Попов М. Н.	ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА АКТИВНОСТИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	222
Старостин В. Г.	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ	228
Степкина С. С.	ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА	232
Таирова З. Ш.	ИДЕИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТДЕЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ФИЛОСОФОВ И МЫСЛИТЕЛЕЙ ПЕРИОДА ИСЛАМИЗАЦИИ ВОСТОКА	235
Трофименко А. С.	ПРЕДПОЛАГАЕМАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ	239
Усков С. В. Коваленко Ю. А. Сидлецкий А. В.	ТАКТИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАРАТЭ-ДО И ДЗЮ-ДО	243
Филимоненкова Т. Н.	ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	246
Фильцова М. С. Зеленова О. В.	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИСКУССТВЕННО СОЗДАННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕНИЯ	251
Фурсенко Т. Ф.	КОНЦЕПЦИЯ АРИСТОТЕЛЯ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ	255
Харабаджах М. Н.	ПОЭТАПНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	258
Хацаюк Н. С.	ДИСКРЕТНЫЙ ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	260
Хитрова А. В.	ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «СПЕЦИАЛИСТ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ»	264
Хохлова И. Н.	ИЗУЧЕНИЕ КОМПОЗИЦИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК ФАКТОР ЛИТЕРАТУРНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ	267
Храмова Ю. Н. Хайруллин Р. Д.	РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	270
Худяков Е. Е.	МОДЕРНИЗАЦИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ: БАКАЛАВРИАТ, МАГИСТРАТУРА, АСПИРАНТУРА	274
Царина М. А. Шушара Т. В.	ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ЭСТОНСКИХ НАРОДНЫХ ШКОЛАХ КРЫМА (КОНЕЦ XIX - НАЧАЛО XX ВВ.)	277

Чаулина М. С. Стафеева А. В. Степурко А. А.	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ	280
Чертопятаева А. С. Ракова О. А.	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИН ВАРИАТИВНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО МОДУЛЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	283
Шафикова А. В. Галавова Г. В.	СПОРТИВНОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ	287
Шкарлат Л. П. Донина О. И.	НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА	290
Шпиталевская Г. Р.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	293
Штец А. А.	ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ	296
Шумаков А. В. Иваницкий В. В. Захарова Л. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ	299
Шумилов А. Ю. Кутергин Н. Б. Горбатенко А. В.	АНАЛИЗ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ИГРОКОВ МИНИ-ФУТБОЛЬНОЙ КОМАНДЫ БГТУ ИМ. В. Г. ШУХОВА	302
Щербакова Е. В. Щербакова Т. Н.	ЭТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	306
Юртаева О. А.	РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	308
Яблонских Ю. П.	ИМИДЖ КАК ОБЩЕСТВЕННЫЙ ФЕНОМЕН	312
ПСИХОЛОГИЯ		
Годовникова Л. В. Кучерявенко И. А. Резниченко М. А.	РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	315
Гришина А. В. Косцова М. В.	ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)	319
Ерина И. А. Джелилова А. А.	ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	322
Кузьмина Р. И.	СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ГАРАНТ ИНФОРМАЦИОННО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	328
Кучеренко С. В.	ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ: ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ	331
Маркелова Т. В. Дунаева Н. И. Шуткина Ж. А.	ИЗУЧЕНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ	335
Ноймайер Я. А. Меркулов Е. Э.	ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА НАУЧЕНИЯ НА ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ	338
Орехова Л. С. Павленко В. Б.	СПЕЦИФИКА МОРАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ	342
Пономарёва Е. Ю.	ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	346

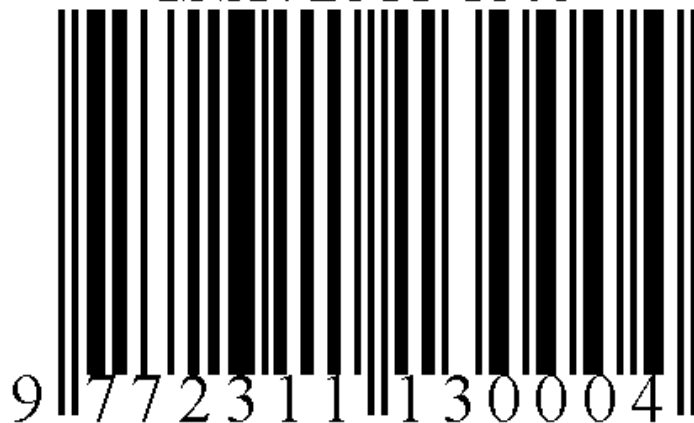
Романовская А. А. Ямских Т. Н.	К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ КОНТИНГЕНТА СТУДЕНТОВ: СТЕРЕОТИПЫ И РЕАЛЬНОСТЬ	349
Рудакова О. А.	ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИЙ «EDUCATIONAL TOURISM» И ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ	352
Свояк Е. Е.	АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА	355
Старцева В. А.	САМОПРИНЯТИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИНТЕГРИРОВАННОСТИ	359
Суховой А. В. Коваленко С. В. Носов Е. Н.	КОПИНГ-РЕСУРСЫ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК ЕДИНАЯ СИСТЕМА ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОВЕДЕНИИ ЛИЧНОСТИ	363
Фокина И. В. Соколовская О. К. Калинкина Е. М.	ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРАЗРУШАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	368

Для заметок

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск 58. Часть 1.

ISSN 2311-1305



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

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 28.03.2018. Сдано в набор 29.03.2018. Дата выхода 02.04.2018
Формат 60x90x16. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. страниц 20.
Тираж 500 экз. Цена свободная.