

**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 (2)**

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. 2. – 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: 371.13

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
дошкольного и начального образования Аванесян Лиана Рубеновна
«Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых» (ВлГУ) (г. Владимир)

ДЕСТРУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ РЕБЁНКА КАК СЛЕДСТВИЕ ДЕФОРМАЦИИ ПРОЦЕССА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема возникновения деструктивного поведения ребёнка, вызванного субъективными обстоятельствами, а именно: смещением функций родителей и прародителей, и, как закономерного следствия этого, деформацией всего процесса семейного воспитания, лежащей в основе формирования и развития нежелательного поведения ребёнка.

Ключевые слова: деструктивное поведение, дети, воспитание, родители, прародители, бабушки, дедушки.

Annotation. In this article the problem of occurrence of destructive behaviour of the child caused by subjective circumstances is considered, namely: mixture of functions of parents and primogenitors, as consequence of it, deformation of all process of the family education, education which is the cornerstone of formation and development of undesirable behavior of the child.

Keywords: destructive behavior, children, education, parents, primogenitors, grandmothers, grandfathers.

Введение. Каждая семья представляет собой сложный живой организм. И как любой организм, подверженный влиянию внешних и внутренних факторов, отзывается на них ответной реакцией, так и семья реагирует соответствующими переменами на изменения, касающиеся структуры, функций, ролей, отношений, осуществляемых в микросоциуме. Преобразования в одной из вышеперечисленных сфер автоматически ведут за собой к перестройке имеющихся связей в других.

Рождение ребёнка означает возникновение нового статуса у членов семьи: «мать», «отец», что ведёт за собой изменение сложившихся связей и обозначение вновь появившихся обязанностей и ответственности, не только социальной, но и гражданской.

Детско-родительские отношения являются важнейшими в структуре семейного взаимодействия и зависят от множества факторов, действующих на определённом временном отрезке жизненного цикла семьи. Это особенности взаимоотношений взрослых и стили воспитания, которые они реализуют, наличие или отсутствие кризисных периодов (нормативных или ненормативных), материальный уровень, социальный статус и другие... Важно отметить, что если взаимоотношения родителей и детей находятся в границах нормы, основаны на взаимоуважении, то воздействие негативных факторов для ребёнка минимизируется. В противном случае, при нарушенных детско-родительских отношениях, любые изменения в микросоциуме могут явиться той основой, которая способствует зарождению и развитию социально неодобряемого поведения ребёнка.

Формулировка цели статьи. Предметом данной статьи является процесс формирования деструктивного поведения ребёнка как следствия семейного воспитания детей, осуществляемого родителями и прародителями в различных обстоятельствах и при несогласованности взглядов на проблему воспитания.

Изложение основного материала статьи. О чрезвычайной важности постоянных тёплых детско-родительских отношений говорится педагогами и психологами достаточно часто, но, как оказывается, некоторые из родителей, достаточно взрослые и самостоятельные состоявшиеся люди живут вне пласта информации, касающегося воспитания детей. Многочисленные факты из практики психолого-педагогического консультирования автора подтверждают мнение, что родители, передающие воспитательный процесс ребёнку бабушкам и дедушкам на продолжительное время (от нескольких месяцев до нескольких лет), поступают так, преследуя скорее собственные интересы, чем действуя под давлением сложившихся объективных обстоятельств.

Ниже приводятся схемы, отражающие наличие и направленность межличностных связей в семье между детьми, родителями и прародителями, возникающих при различных условиях их воплощения в действительности.

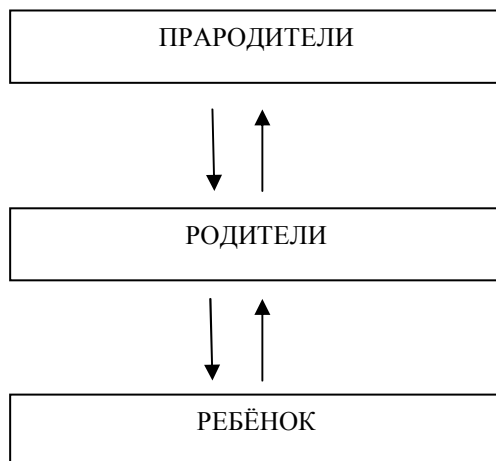


Рисунок 1. Детско-родительские отношения: связь односторонняя

На первой схеме (Рис. 1), отражающей взаимоотношения между родителями и детьми, связи выстроены строго по вертикали: от прародителей к родителям, и от родителей к детям. Мы определяем эту связь как или однонаправленную или однозначную. По-нашему мнению, это наиболее оптимальная ситуация, когда родители воспитывают ребёнка, а участие бабушек и дедушек заключается в том, что они *оказывают помощь* родителям: дают советы, ухаживают за ребёнком, приходя в гости, или присматривают за ним более длительное время в отсутствии родителей: от нескольких часов до нескольких дней. При этом у всех членов семьи, включая ребёнка, есть чёткое понимание, что это временно сложившиеся условия. В этом случае потребность ребёнка в безопасности реализуется через предсказуемость ситуации, в которой продолжают действовать привычные для ребёнка требования и установки.

В данной ситуации нет нарушения или смещения воспитательных функций взрослых членов семьи: бабушки и дедушки взаимодействуют с ребёнком *через родителей*, тем самым придерживаясь того стиля воспитания, который определён изначально и соблюдая правила, обязательные для структуры отношений «взрослый - ребёнок», установленные родителями. В данном случае прародители помогают выполнять родительские функции, частично и в определённых временных рамках, и не исполняют их *вместо родителей* ребёнка.

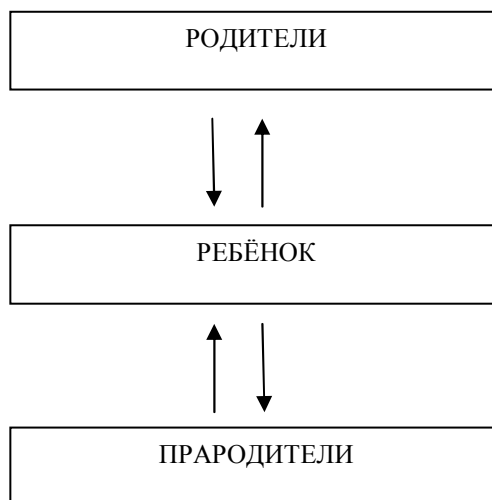


Рисунок 2. Детско-родительские отношения: связь двунаправленная

На схеме, представленной на Рис.2. связь определена нами как двузначная, отражающая ситуацию, когда вклад в воспитание со стороны родителей и прародителей практически равен, например, при совместном проживании, причём совместное проживание не является обязательным условием. В реальности вклад родственников в воспитание ребёнка может быть значительным, если их участие в жизни ребёнка представлено достаточно широко и значимо.

В чём же может проявиться двузначность обозначенной ситуации? Рассмотрим следующие варианты развития событий.

Первый вариант – положительный. Он может иметь место при соблюдении следующих условий:

- ответственность и приоритеты в решении вопросов, касающихся воспитания ребёнка принадлежат родителям;
- ребёнку предъявляются единые и адекватные его возрасту требования;
- все поступки и действия взрослых учитывают воспитательное влияние и координируются в интересах ребёнка.

Возможно ли, что мнения родителей и прародителей в каком-либо вопросе могут не совпадать? Конечно, и это совершенно естественно! Но если здесь соблюдаются определённые правила, то воспитательный процесс не нарушается.

Правило первое. Все разногласия не должны иметь принципиального характера. Взрослых в семье обязаны выработать аналогичные представления о целях и результате воспитания и следовать им.

Правило второе. В присутствии ребёнка не допускается каких-либо критических замечаний (укоризненных взглядов, небрежных жестов) в адрес папы, мамы, бабушки или дедушки.

Каждый взрослый поддерживает решения другого: «Если папа так сказал, значит, тебе надо поступить именно так! Папу надо слушаться!» Или «Ведь ты воспитанный мальчик? А воспитанные дети слушаются папу и маму!».

Второй вариант – негативный, возникает тогда, когда у родителей имеется своя точка зрения на воспитательный процесс, а у прародителей – иная.

Как правило, в таких обстоятельствах то, что разрешается родителями – критикуется бабушками и дедушками, и, наоборот: то, что родители запрещают – разрешается прародителями. В такой обстановке, где не существует единых устоев воспитательного процесса, ребёнок вынужден подстраиваться под требования каждого взрослого.

Чем больше правил, тем труднее их соблюдать, а если одно правило противоречит другому, то здесь рождается конфликтная ситуация, в которой поведение ребёнка из приспособительного легко переходит в неприемлемое, деструктивное.

Пример 1. На приём у психолога родители девочки. Дочке на момент консультации исполнилось 4 года и 7 мес.

Мама:

- До трех лет девочка воспитывалась у бабушки. В три года мы взяли дочку к себе. Сейчас она ходит в садик, у воспитателей на её поведение жалоб нет. И я, и муж дочку очень любим. Но мы не можем с ней сладить. Ребёнок нас не слушается вообще. Как только из детского сада мы приходим домой, сразу начинаются вопли и капризы. Такое же поведение на прогулке, в кинотеатре, когда ходили на просмотр мультфильма, в троллейбусе и т. д. Если что-то не понравилось, может ударить, колотить ногами об пол.

Психолог:

- А при каких обстоятельствах наблюдается такое поведение ребёнка?

Мама:

- Например, мы садимся обедать, дочке не понравилась тарелка или стакан, на столе для неё! Она начинает плакать, кричать, бросается на пол. Уговоры не действуют, замена посуды не помогает: ребёнок продолжает вопить, на шум прибегают встревоженные соседи узнать: что случилось.

Психолог:

- А как ведёт себя ребёнок с бабушками и дедушками?

Мама:

- У тех бабушки и дедушки, у кого она воспитывалась до трёх лет, ведёт себя так же. Когда гостит у другой бабушки, жалоб нет, поведение хорошее.

Обратим внимание на то, что ребёнок ведёт себя неприемлемо не со всеми взрослыми! Например, воспитатели в садике и одна из бабушек не имели затруднений при взаимодействии с ребёнком! Следовательно, можно предположить, что проблема с поведением ребёнка возникает тогда, когда взрослый неверно выстраивает *свои взаимоотношения* с девочкой!

Пример 2. На консультацию по поводу поведения ребёнка пришла мама 32 лет. Дочке 10 лет. Жалобы на невротическое состояние, при котором одно навязчивое движение поочерёдно сменяется другим с раннего детства.

Мама:

- Дочка до трёх лет воспитывалась у бабушки, я работала, и мне это так нравилось!

Особо хочется подчеркнуть следующее: маме нравилось работать больше, чем воспитывать собственного (первого!) ребёнка. А ведь к первенцу всегда отношение иное, чем к последующим родившимся детям!

Пример 3. Следующая ситуация. Мама воспитывает дочку, возраст - 6 лет 10 месяцев, живут вместе с бабушкой. Мама рассказывает:

- Включать компьютер без меня и сидеть за ним дочке я не разрешаю. В выходные, когда я дома и могу контролировать процесс, мы включаем компьютер очень ненадолго. Прихожу с работы, открываю дверь ключом и слышу, как бабушка говорит внучке: «Скоро мама придёт с работы, пора выключать компьютер, чтобы мама не видела».

Пример 4. Мама одна воспитывает дочку 12 лет. Отношения между мамой и дочкой обе характеризуют как «хорошие». Живут вместе с бабушкой. Бабушка постоянно критикует маму и ругает внучку, недовольная её поведением. Мама вступает за дочку, отношения между ней и бабушкой плохие. Семейный климат стабильно неблагоприятный.

На приём мама пришла с дочкой. Девочка малоразговорчива, неуверенна: сидит на стуле ссутулясь, опустив голову. С одноклассниками отношения сложные, подруг нет.

У подростка сформировалось и закрепилось аутоагрессивное поведение, что и явилось причиной обращения за помощью к специалисту. Причинение себе вреда ребёнком осуществлялось каждый раз, когда девочке приходилось переживать сильные негативные эмоции: обижают сверстники, ругает бабушка за какой-либо проступок, за плохую оценку по предмету в школе. На вопрос: «Можешь объяснить: почему ты это делаешь?», был получен следующий ответ:

- Я виновата в том, что плохая. И я себя за это наказываю.

Ясно, что такое поведение не поддаётся какому-либо оправданию, и первое, на что было обращено внимание мамы это больше общаться с ребёнком, формируя у дочки положительное мнение о себе, адекватную самооценку, уверенность в своей привлекательности и т.п.

Необходимо отметить, что такой вид связи может встречаться и при исследовании связей внутри нуклеарной семьи. Если у супругов не совпадают взгляды на воспитание ребёнка, то в поведении ребёнка уже в периоде раннего детства наблюдаются деструктивные черты: ребёнок игнорирует родителей, вследствие чего становится невозможным его дальнейшее воспитание: формирование социально-коммуникативных навыков, послушания, опрятности и т. п.

Внутрисемейные связи, возникающие в ситуации, когда ребёнок постоянно проживает у бабушки с дедушкой, схематично представлены на Рис. 3.

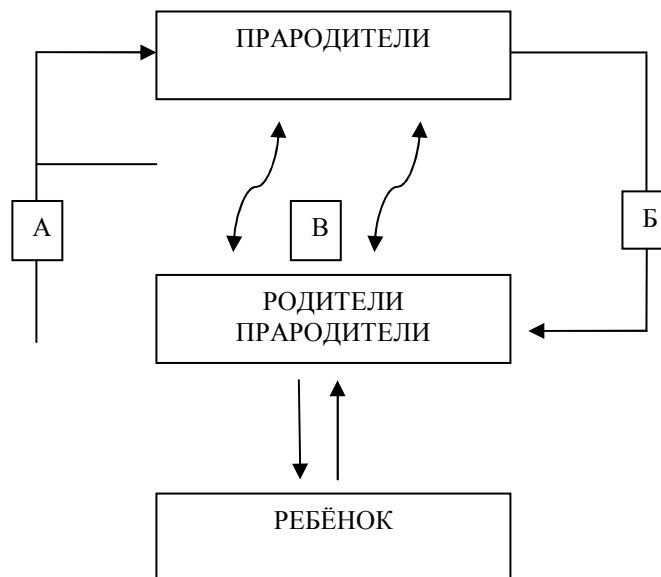


Рисунок 3. Детско-родительские отношения: связь деформированная

Именно эту ситуацию мы считаем наиболее осложнённой: имея родителей (родителя), ребёнок постоянно проживает у бабушки с дедушкой.

В нашей практике встречались такие, отнюдь не единичные случаи.

Пример 1. На приём пришла бабушка. Вместе с мужем воспитывают внука. Мальчику 12 лет. Мама живёт и работает в другом городе. Звонит по выходным, изредка навещает (в день рождения, новогодние праздники).

Бабушка рассказывает, что им очень тяжело, сказывается возраст, недомогания. Но главное - мальчик не слушается ни бабушку, ни дедушку!

Ребёнок стал совершенно неуправляемым: перестал ходить в школу и готовить уроки. Уходит с утра на весь день гулять и играть с сверстниками, а может, и с более старшими ребятами.

Пример 2. На приёме мама с сыном. Мальчику 16-й год. В семье имеются и другие дети более младшего возраста. Родители были ранее на консультации, предъявляя жалобы на поведение сына. Некоторое время назад они решили, что мальчика надо отправить на постоянное проживание к бабушке с дедушкой.

Мальчик:

- Когда я поселился у бабушки, то почувствовал себя свободным от всякого контроля. Учёбу я забросил, занятия не посещал, и всё время проводил за компьютером, изредка прерываясь на еду и сон. Через несколько месяцев почувствовал себя плохо: слабость и вялость во всём теле, дрожь в руках и ногах, отсутствие аппетита, бессонница...

Желание матерей и отцов отстраниться от своих прямых обязанностей вынуждает прародителей выполнять функцию родителей. Для этого им необходимо занять место родителей в семейной системе (Рис.3., связь «Б») оставаясь фактически бабушкой и дедушкой. Родители также меняют своё место в системе (Рис.3., связь «А»): будучи родителями, они начинают выполнять функцию прародителей: звонят по телефону, навещают и проводят (иногда не так часто и регулярно, как иные бабушка или дедушка!), поздравляют в дни рождения...

В таком случае детско-родительские связи также изменяются и деформируются (Рис. 3., связь «В»).

Выводы. Здоровое общество возможно при условии здоровья (физического и психического), полной социализации личности, наличия таких качеств, как рефлексия, самосознание, ответственность. Все это воспитывается в социуме, и участие в этом процессе принимают, и, следовательно, несут ответственность, не только педагоги, психологи, - специалисты, занятые в сфере воспитания и обучения подрастающего поколения, но и родители, и, может, в первую очередь родители [1], Основной задачей педагогической грамотности которых является воспитание мудрой родительской любви [2]!

Передавая детей на воспитание бабушкам и дедушкам, родители, тем самым перекладывают *свою* ответственность на прародителей. При этом происходит искажение взаимоотношений не только в системе «родители – дети», но и в системе «прародители – внуки». Эти искажения формируют деструктивное поведение ребёнка: капризы, непослушание, повышенную тревожность, агрессию, аутоагрессию...

Лучшей профилактикой таких состояний ребёнка является осознание родителями всей меры собственной ответственности и стремление к повышению родительской компетентности.

Литература:

1. Аванесян Л.Р. Залог здорового общества - родительская компетентность. - Инновационные процессы в теории и практике дошкольного образования: сб. науч. тр. участников III Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 20-летию каф. дошкол. образования фак. дошкол. и нач. образования и 95-летию Пед. ин-та ВлГУ. Янв. 2014., г. Владимир, Россия / Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых; Междунар. акад. наук пед. образования. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 335 с. – С. 257-261

2. Сухомлинский, В. А. Родина в сердце. Сост. А. И. Сухомлинская, Л. В. Голованов; фотоочерк А. А. Кулешова. – М.: Мол. гвардия, 1978. – 175 с., ил.

УДК 378.172

кандидат педагогических наук, доцент Агаев Натиг Фарман оглы

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна

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

старший преподаватель Житникова Наталья Евгеньевна

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

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема, стоящая перед высшей школой, – формирование культуры здоровья у студентов. Авторы указывают на позитивные и негативные факторы, оказывающие влияние на физическое здоровье молодых людей. Отмечены формы физической культуры, входящие в понятие «физическое воспитание» и её составляющие: спортивная деятельность, физическая рекреация и физическое воспитание. Авторы раскрывают основные положения, которые позволяют утверждать, что физическая культура выступает основой образования в области здоровья. Рассматривая понятие культура здоровья, авторы дают определение и указывают на основные педагогические условия, способные обеспечить формирование культуры здоровья студентов в высшей школе. Рассматривая выделенные условия, авторами называются компоненты, входящие в содержание культуры здоровья. Для формирования личностной мотивации к занятиям по физической культуре предлагается использование инновационных технологий.

Ключевые слова: здоровьесбережение, физическое воспитание, культура здоровья, физическая культура, инновационные технологии, устойчивая мотивация, физическая культура личности студентов.

Annotation. The article considers the actual problem facing the higher school today - the formation of a culture of health for students. The authors point to the positive and negative factors that affect the physical health of young people. Forms of physical culture that are part of the concept of "physical education" and its components are noted: sports activity, physical recreation and physical education. The authors disclose the main points that allow us to assert that physical culture is the basis of education in the field of health. Considering the concept of a culture of health, the authors give a definition and point to the basic pedagogical conditions that can ensure the formation of a culture of health of students in higher education. Examining the selected conditions, the authors call the components that are part of the content of the culture of health. For the formation of personal motivation for physical education classes, the use of innovative technologies is suggested.

Keywords: health preservation, physical education, physical culture, innovative technologies, sustainable motivation, physical culture of students' personality.

Введение. В условиях стрессогенной окружающей среды, которую отмечают многие исследователи, приоритетными для общества выступают задачи: развитие, укрепление и сохранение здоровья человека. Проблемы формирования, укрепления и сохранения здоровья имеют междисциплинарный характер и диктуют необходимость взаимодействия специалистов различных областей знания, таких как: педагогика, социология, психология, экономика, биология, гигиена, медицина, экология и др., которые заняты рассмотрением вопросов человека и его здоровья.

К проблемам здорового образа жизни и здоровьесбережения обращались как отечественные, так и зарубежные исследователи: Н.П.Абаскалова, Н.Н.Маларчук, В.К.Биловус, А.Г.Маджуга, Г.С.Никифоров, Г.Н.Сериков, В.М.Сорокина, Л.В.Тихомирова, С.М.Шингаев, М.Theodosopoulou, V.Papalois, E.Ruth, R.Schneider, A.Narhett, B.Sanders, H.Hansen, Y.Shneydermanb и др. [12].

Понятие «здоровьесбережение» трактуется в качестве деятельности с целью оздоровления организма личности при помощи реализации знаний и использовании умений, формирование которых происходит с помощью средств физической культуры.

На сегодняшний день актуальной выступает проблема состояния и поддержания здоровья студенчества. Анализируя состояние здоровья молодого поколения, мы приходим к факту, что наблюдается негативная тенденция ухудшения здоровья. Важные черты молодого поколения – самопознание, самостоятельность, самовоспитание, самоопределение, самоутверждение, максимализм, коллективизм. Следовательно, заключительным этапом поступательного возрастного развития является студенческий возраст [14].

Формулировка цели статьи. Позиция молодого поколения по отношению к занятиям физической культурой и спортом – это актуальная педагогическая проблема образовательного процесса. Обращение к теме исследования вызвано этой актуальной проблемой: в педагогической практике высшей школы проводимые физкультурно-оздоровительные мероприятия в своём большинстве не способствуют формированию у студентов самостоятельной, мотивированной и устойчивой деятельности по самооздоровлению при помощи средств физической культуры.

Среди факторов, оказывающих влияние на физическое здоровье, отмечаем систему питания, физические нагрузки, дыхание, закаливание, гигиенические процедуры. Система отношений человека к себе и окружающим, к жизни в целом, жизненные цели и ценности, личностные особенности воздействует на психическое здоровье. Социальное здоровье личности неразрывно связано с личностным и профессиональным самоопределением, удовлетворенности социальным статусом. На духовном здоровье отражается высокая нравственность, осмысленность и наполненность жизни.

Основные факторы, негативно воздействующие на здоровье: нерациональная организация режима труда и отдыха; несоблюдение гигиенических норм в учёбе; вредные привычки; неполноценное питание; отсутствие достаточной двигательной активности; психологический дискомфорт при взаимоотношениях с другими людьми. Важное значение имеет процесс адаптации к новому режиму обучения в учреждении высшего образования, так как условия учения значительно усложняются, отмечается повышение объёма и интенсивности учебной нагрузки, изменяются методы, формы преподавания и контроля. В связи с напряжённой интеллектуальной работой в ограниченных по времени условиях отмечается умственное утомление, усугубляемое недостаточной физической активностью.

Изложение основного материала статьи. В образовании сегодняшнего дня отмечается общая тенденция: направление на основе принятия норм и ценностей жизни общества на формирование способной к самоизменению и самосовершенствованию, творческой преобразовательной деятельности, к адаптации в обществе и профессиональной деятельности личности. В связи с указанной тенденцией одна из важнейших задач реформирования образования – повышение роли и значения физической подготовки подрастающего поколения [6].

Психологические особенности возраста, пол, интересы, физиологические и социальные потребности неразрывно связаны с мотивацией. Выявлено существенное влияние условий жизни студентов на формирование мотивации к разнообразным видам деятельности в высшей школе, в сфере физической культуры в том числе. Система физкультурно-оздоровительных мероприятий, которые предлагаются обучающимся, могут не совпадать с желанием и потребностью студента. Это может привести к внутреннему конфликту личности, в результате – мы имеем негативное, безразличное отношение студента к занятиям по дисциплине «Физическая культура». Организуя физкультурно-оздоровительную деятельность, преподавательскому составу следует учитывать указанные факторы [15].

К вопросам физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в условиях высшего образования обращались в своих трудах учёные А.Г.Алфёрова, В.К.Бальсевич, М.Я.Виленский, В.И.Григорьев, Н.А.Заводной, В.Ю.Карпов, А.В.Лотоненко, Л.И.Лубышева, Н.В.Пешкова, О.И.Самусенкова, О.Н.Степанова, Ш.З.Шубиева, В.Г.Шитько, В.А.Щеголева и др. [2].

Физическое воспитание выступает неотъемлемым элементом физической культуры. При рассмотрении физического воспитания в рамках внедрения достижений учреждений образования и скоординированного педагогического влияния определяем в качестве особой задачи образования проблемы оздоровления не только отдельно взятой личности, но и всего общества.

Понятие «физическое воспитание» включает формы физической культуры: двигательная деятельность, физкультурная деятельность, занятия физической культурой, которые выступают составными элементами воспитательной системы. Физическая культура находит применение при решении широкого спектра социально-значимых задач сохранения и укрепления здоровья, физического совершенствования, формирования нравственной и эстетической культуры, культуры общения, отдыха и развлечения, где категория физических упражнений как основного средства физического воспитания переходит к понятию «физкультурная деятельность», являющемуся основной составной частью при формировании физической культуры личности молодого человека.

Понятие «физическая культура» включает составляющие: спортивная деятельность, физическая рекреация и физическое воспитание. Спортивная деятельность находит выражение в соревнованиях, которые сопровождаются предельными физическими и психическими нагрузками. Физическое воспитание является социально-педагогическим процессом, который направлен на укрепление здоровья, пропорциональное формирование форм и функций организма, подготовку к будущей профессиональной деятельности. Физическая рекреация характеризуется восстановлением, выздоровлением, отдыхом. Она включает в себя массовую физическую культуру, активный отдых, прогулки на природе и пр. Указанные составляющие физической культуры имеют своей составной частью такой структурный элемент, как оздоровительная деятельность. Оздоровительная деятельность характеризуется сознательной, целенаправленной активностью человека, в результате которой достигается оптимальный уровень функционального состояния, формирования двигательных умений, физических качеств, здоровье организма [15].

Физическая культура выступает основой образования в области здоровья, так как:

- «использование средств физической культуры получило первенствующее место в системе профилактических мероприятий, направленных на коррекцию здоровья» [3];
- в результате занятий происходит целесообразное изменение физического организма;
- занятия физической культурой имеют гораздо большую возможность по сравнению с другими видами физической деятельности для совершенствования;
- физическая культура способствует мобилизации физического и духовного потенциала личности, естественных природных и гигиенических факторов и рассматривается как системное единство здоровья;
- физическая активность человека, направленная на заботу о здоровье, физическое развитие индивидуального, социального окружения, самого образа жизни, отказ от вредных и укоренение полезных привычек служит основанием мер, которые проводятся органами здравоохранения;
- опорой физической культуры служат потребности личности, педагог стимулирует их при помощи доступных ему средств, тем самым создаются установки на ведение здорового образа жизни, возможности приобщения обучающихся к занятиям физкультурно-оздоровительной деятельностью.

Желание вести здоровый образ жизни не возникает у человека само собой, его формирование происходит под педагогическим воздействием, определяющим здоровье целью и результатом деятельности, которая гарантирует оптимальные условия.

В своих исследованиях В.И.Звягинский, П.И.Пидкасистый, Т.И.Шамова рассматривают здоровье и способы его поддержания. В трудах М.В. Антроповой, С.М.Громбах, Г.К.Зайцева, С.Г.Серикова и др. рассмотрена проблема формирования готовности студентов высшей школы к здоровьесбережению в профессиональной деятельности как принципиально важного условия сохранения и укрепления здоровья молодого поколения [5].

При вовлечении обучающихся в процесс физического воспитания появляется возможность влияния на саморазвитие его культуры здоровья. Необходимо создание условий для прохождения процессов развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения.

При рассмотрении исторического аспекта термина «культура здоровья» Н.С.Гаркуша пишет: «Современный процесс воспитания культуры здоровья подрастающего поколения – это субъект-субъектные взаимодействия участников образовательного процесса, при которых педагог создаёт условия для полноценного физического, психического, духовно-нравственного, социального развития детей и молодёжи и формирования осознанного ценностного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих» [7].

Культура здоровья – одна из основных характеристик общей культуры личности человека XXI века. Она определяет степень его способности к жизни, устойчивость организма, объективную возможность благополучной самореализации и самосовершенствования молодого человека в разного рода направлениях жизни (социальное, профессиональное и т.д.).

Мы можем выделить основополагающие педагогические условия, которые могут обеспечить формирование культуры здоровья студентов в высшей школе. К таким условиям относятся:

- создание положительной мотивации к занятиям физической культурой способствует формированию навыков самосовершенствования;
- усиление образовательной направленности дисциплины «Физическая культура»;
- организация ценностно-ориентированной среды для студентов.

Проектируя физическое воспитание в высшей школе, следует так организовать учебный процесс по физическому воспитанию, чтобы он способствовал формированию культуры здоровья молодежи и способствовал её саморазвитию.

В содержании культуры здоровья мы отмечаем три компонента:

- когнитивный компонент: приобретение знаний по валеологии, организация здорового образа жизни, укрепление здоровья;
- мотивационно-ценностный: формирование активного положительного отношения к собственному здоровью, обеспечение здорового образа жизни;
- действенно-практический: практика организации здорового образа жизни с использованием полученных знаний, умений и навыков.

Знания представляют собой основу формирования интеллекта, оказывают весьма существенное влияние на совершенствование физической природы человека. Этот факт позволяет рассматривать их как важный фактор всестороннего, гармонического развития личности.

Усвоение и практическое применение знаний и умений в вопросах сохранения и укрепления здоровья основано на приоритете обучения и воспитания молодого поколения в подготовке специалистов, обладающих умениями применять полученные знания в области физической культуры в практической деятельности с целью здоровьесбережения, создания безопасных и комфортных условий для жизнедеятельности, адаптации к неблагоприятным условиям среды, повышению защищённости жизни.

Оценивая ценностный потенциал физической культуры, особое внимание следует уделить отношению студентов к самой физкультурно-спортивной деятельности, социальной значимости физической культуры, систематичности проведения занятий. Следует отметить, какие факторы являются объективными, какие субъективными, способствующими формированию интереса к физической культуре как ценности. Выявить причины, которые препятствуют занятиям [13].

Система физического воспитания в высшей школе не учитывает потребностей и интересов обучающихся, в результате этого практически отсутствует устойчивая мотивация к двигательной деятельности, формированию физической культуры личности студентов.

Можно констатировать тот факт, что традиционная система физического воспитания не характеризуется эффективностью. При анализе занятий по физической культуре выявлено отсутствие сформированности личностной мотивации к занятиям [11, 9]. Постановка вопроса относительно изменения традиционных подходов к процессу физического воспитания студентов в процессе профессионального образования является на сегодняшний момент очень актуальной и своевременной. Многие вузы используют опыт внедрения инновационных методик с целью повышения уровня теоретических и методических знаний студентов. К таким методикам относятся: создание электронного учебника и учебно-методических комплексов, которые повышают интерес студентов как к содержанию теоретических и методических аспектов физической культуры, так и потребности к практическим занятиям, потребности к самосовершенствованию, к самостоятельным занятиям физическими упражнениями. К инновационным технологиям в области преподавания физической культуры следует отнести автоматизированные программно-аппаратные комплексы и универсальные компьютерные комплексы, позволяющие объективно оценить функциональное состояние организма, произвести оценку текущего уровня развития психофизических качеств, что может быть использовано преподавателями физической культуры для подбора физических упражнений с целью развития и коррекции профессионально-значимых качеств. В качестве комплексного контроля эффективности физического воспитания студентов может быть использована динамика получаемых показателей.

В практической деятельности отмечаются мотивационные варианты выбора обучающимися системы физических упражнений и вида спорта, связанные с:

- укреплением здоровья, коррекцией недостатков физического развития и телосложения;
- повышением функциональных возможностей организма;
- психофизической подготовкой к дальнейшей профессиональной деятельности и с овладением необходимыми в дальнейшей жизни умениями и навыками;
- активным отдыхом;
- достижением высоких результатов в спорте.

Отмечено, что эффективность занятий напрямую зависит от осознанности студентами целей и личностной ценности занятий. Следовательно, остро стоит вопрос о поиске методов организации занятий и о способах воздействия на обучающихся, способных эффективно сформировать положительную личностную ориентацию студентов.

Высшая школа отводит положительной мотивации в процессе обучения студента по различным дисциплинам немаловажную роль. Оздоровительная деятельность оказывает существенное влияние на формирование данной мотивации. Оздоровительная деятельность характеризуется сознательной, целенаправленной активностью человека, в результате которой достигается оптимальный уровень функционального состояния, формирования двигательных умений, физических качеств, здоровье организма [15].

Выводы. У студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом и проявляющих достаточно высокую активность, происходит выработка определенного стереотипа режима дня, повышается уверенность в поведении, отмечается развитие положительных установок, высокий жизненный тонус. Они более коммуникабельны и готовы к сотрудничеству, проявляют интерес к социальному признанию, более устойчивы к критике. Они более эмоционально устойчивы, выдержаны, решительны, проявляют лидерские качества и оптимистически относятся к жизненным проблемам.

Таким образом, физической культуре как учебной дисциплине отводится первостепенная роль в формировании культуры здоровья студентов. Достигается поставленная цель за счёт повышения

педагогической культуры профессорско-преподавательского состава, структуры образовательного процесса, развития личностных качеств студентов, формирования устойчивой мотивации молодёжи к занятиям физической культурой и спортом.

Литература:

1. Агаев Н.Ф. Деятельность преподавателя по формированию физкультурно-оздоровительной мотивации на занятиях физической культурой. «Инновации в системе непрерывного профессионального образования». XII Международная научно-методическая конференция преподавателей вузов, учёных и специалистов. 7 апреля. ВГИПУ, Нижний Новгород, 2011. С. 52-54
2. Аварханов М.Я. Технология формирования здоровьесберегающего поведения студентов в процессе физического воспитания в вузе. Вестник Московского государственного областного университета Серия: Педагогика. 2017. №2.
3. Артамонов В.Н. Медико-биологические основы здорового образа жизни (Методологическая разработка для студентов и слушателей факультета повышения квалификации. М: ГЦОЛИФК, 1992.
4. Беляков Н.И. Формирование у студентов потребности в здоровом образе жизни средствами физической культуры на основе личностно- деятельного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2001. 21 с.
5. Викторов Д.В. Физкультурное образование: фактор здоровьесберегающей компетентности студенческой молодёжи. Вестник Томского государственного университета. 2014. №17. С. 194-202.
6. Воронин С.М. Формирование у студентов мотивации к занятиям физической культурой и спортом. Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2011 №1 (15). С. 34-36.
7. Гаркуша Н.С. Историко-педагогические предпосылки развития в России системы воспитания культуры здоровья подрастающего поколения. Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. - №10. – Т. 80. - С. 64-68.
8. Гендим А.М. Студенты о здоровом образе жизни: желаемая ситуация и реальная действительность // Теория и практика физической культуры. – 2007. - №7. - С. 15-19.
9. Лобыгина Н.М. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе. Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2016. № 1 (2). С. 65-71.
10. Малоземов О.Ю. Проблемы здоровьесбережения и физического воспитания молодежи в аспекте представления о здоровье и жизненных реалиях // Актуальные вопросы безопасности, здоровья при занятиях спортом и физической культурой. Томск: ТГПУ, 2003. С. 268–273.
11. Малозёмов О.Ю. Здоровье сбережение интеллектуально-одарённых старших школьников средствами физической культуры: Монография / УрО РАО; Урал.гос.пед.ун-т.-Екатеринбург, 2003. - 255 с.
12. Побединская И.В. Здоровьесберегающая деятельность педагога: тезаурус исследования. Известия ВГПУ. №1 (274), 2017. С. 32-41.
13. Полюенко И.Н. Мотивация и личностная ориентация студентов на занятиях по физической культуре. Вестник КрасГАУ. 2011. №12. С. 303-306.
14. Пономарёва К.А., Тюмасева З.И. Ценностное отношение к здоровью у студентов: дефинитивная характеристика, компонентный состав, содержательный аспект. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 9-2. С. 114-120.
15. Туренков А.Н. К вопросу о повышении уровня мотивации студентов высших учебных заведений к занятиям физической культурой и спортом. Вестник КемГУ №3. 2009. С. 90-94.
16. Челнокова Е.А., Терёхина А.Е. Эмоциональная компетентность педагога как фактор формирования эмоциональной культуры студента. Электронный научный журнал «Международный студенческий вестник». 2017. №6.

Педагогика

УДК: 37.037

старший преподаватель Андрианов Александр Сергеевич
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные позиции и направления профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Изучаются мнения авторов о проблеме эффективного выполнения оперативно-служебных задач и профессиональных функций сотрудниками полиции.

Ключевые слова: сотрудники органов внутренних дел, профессиональная подготовка, профессиональное обучение, профессиональное образование, сотрудники правоохранительных органов, оперативно-служебная деятельность.

Annotation. The article deals with the main positions and directions of professional training of employees of the internal Affairs bodies of the Russian Federation. We study the authors view on the problem of efficient execution of operational tasks and professional functions of the police service.

Keywords: employees of internal Affairs bodies, professional training, vocational training, professional education, law enforcement officers, operational activities.

Введение. Прежде всего, хотелось бы более подробно ознакомиться с понятием профессиональное обучение и определить его место в системе профессионального образования. Профессиональная подготовка сотрудников правоохранительных органов Российской Федерации – это вид обучения, с помощью которого сотрудники полиции готовят к профессиональной деятельности [3].

Формулировка цели статьи. Профессиональная деятельность должна быть направлена на служение интересам общества и государства. В свою очередь, наблюдается и некоторая взаимосвязь, заключающаяся в заинтересованности общества и государства в профессиональной деятельности, поскольку именно она позволяет постоянно подготавливать специалистов, готовых осуществлять свои должностные обязанности в

соответствии с современными требованиями общества. В результате профессиональной деятельности, личность занимает место в системе производственных и социальных отношений, которое и регулирует его круг общения, а также возможности карьерного роста [5].

Изложение основного материала статьи. Выбор профессиональной деятельности или самоопределение являются очень важными процессами на пути становления и развития личности и общества, а в целом и всей системы образования.

Обучение, по мнению Л. М. Фрийдмана, «это процесс, в результате которого учащийся приобретает новые знания, умения и навыки, развивает способности, овладевает новыми способами и видами деятельности» [12, с. 215].

Понятие «профессиональное обучение» сотрудников органов внутренних дел, неразрывно связано со знаниями – информацией, которую полицейские получают в процессе обучения с применением ее в служебной деятельности, с умениями – определенными действиями, которые сотрудники полиции обучаются выполнять, основываясь на приобретенные знания, и навыками – умениями, доведенные за счет неоднократных повторений до автоматизма.

Профессиональное образование по А. Н. Лейбович – «процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся владением, установленными знаниями, умениями, навыками и педагогическими компетенциями по конкретным специальностям и профессиям» [6, с. 232]. Только при развитии способностей и видов деятельности, определенные знания, умения и навыки, которые были получены в образовательном процессе, могут быть использованы для разрешения целого перечня вопросов, в том числе и в процессе профессиональной деятельности.

Следует обратить внимание, что кроме озвученных определений обучения, имеется еще достаточное множество его вариаций. Их связывает общий психолого-педагогический контекст, который и состоит в формировании и развитии личностно-профессиональных качеств. Если рассматривать процесс обучения с психологической стороны, то он всегда ассоциируется с развитием новых психических функций.

После изучения понятия «обучение», можно рассмотреть и определение «профессиональная деятельность». По мнению А. Н. Леонтьева, профессиональной деятельностью обозначается «общественно полезная деятельность взрослого индивида, которая является основным источником его существования и определяющим фактором его социального статуса» [7]. Имеется достаточное количество исследований таких выдающихся деятелей как Е. А. Козловская, Л. В. Кондратюк, А. В. Буданов, С. А. Вахов, Г. М. Истомина, Л. О. Иванов, В. И. Коваленко, В. Я. Кикоть, И. Б. Лебедев, А. М. Лукашов, Н. П. Мышляев, А. М. Столярченко, которые внесли огромный вклад в профессиональное развитие и становление сотрудников органов внутренних дел.

Ряд авторов считает, что для эффективного выполнения оперативно-служебных задач и профессиональных функций сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, совершенствования у них практических навыков необходим более взвешенный и ответственный подход к подготовке в формировании высоких морально-нравственных и развитию личностно-профессиональных качеств сотрудников органов правопорядка. Организационная составляющая взаимоотношений в службах и подразделениях органов внутренних дел закреплена нормативно-правовыми актами МВД Российской Федерации, должностными инструкциями сотрудников полиции и подчинена жесткой иерархии и субординации как внутри коллектива, так и с вышестоящим руководством. В связи с чем к личности сотрудника органов внутренних дел, к уровню его личностно-профессиональных качеств выдвигаются серьезные требования [9].

Сегодня профессию правоохранителя в России можно рассматривать как представителя экстремальных специальностей, работа которых связана с гражданами. Их оправданно можно отнести к составу занятий, связанных с работой в условиях повышенной моральной ответственности за жизнь, здоровье людей, большие материальные ценности [2].

Ответственное отношение сотрудника правоохранительных органов к морально-этическим значениям и смысловой области личности способствует достижению высокого уровня обучения и ведёт к необходимому овладению экстремальной деятельностью. Исследования показывают, что в процессе профессионализации происходит перестройка представлений о личностных особенностях профессионала в направлении наполнения его личности профессиональным содержанием. Например, по мере профессионального становления личности происходит смещение акцента с общечеловеческих, морально-нравственных качеств в сторону профессиональных и организаторских характеристик [8].

Одним из ведущих направлений совершенствования деятельности органов внутренних дел Российской Федерации является психологическая подготовка сотрудников полиции. Целью психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов является формирование и развитие у них знаний, умений и навыков действовать профессионально правильно, четко, с повышенной работоспособностью в тех или иных возникающих экстремально-сложных условиях профессиональной деятельности. Задачи психологической специализации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации заключаются в повышении психологической устойчивости к действиям в условиях возникновения стрессовых ситуаций, что свойственно для правоохранительных органов, а также в развитии психологических качеств, формировании необходимых умений и навыков, способствующих эффективному выполнению задач в профессиональной деятельности.

Важным моментом в формировании профессиональной направленности сотрудников правоохранительных органов является развитие у них профессиональных интересов к служебной деятельности. Это наблюдается и в формировании у сотрудников органов внутренних дел непримиримости к различным правонарушениям, в безоговорочном исполнении норм правового характера, в остром чувстве справедливости и законности.

Налицо возросшая необходимость в развитии психологической ориентированности в разных направлениях профессиональной деятельности, которая может заключаться, в том числе, и в формировании у сотрудников органов внутренних дел умений и навыков вникать в психологические особенности граждан в служебной деятельности.

Именно уже на стадии первоначального обучения в образовательном учреждении МВД России необходимо формировать у сотрудников полиции знание психологических особенностей проводимых оперативно-розыскных, следственных и иных действий, так как пробел в каком-либо из видов

профессиональной деятельности приводит к негативным последствиям [2]. Повседневная деятельность сотрудников органов внутренних дел протекает в весьма специфическом кругу общения, сопровождается психическими и физическими перегрузками, что может привести к развитию ненужных личностно-профессиональных качеств, а также и к профессиональной деформации. Профессиональная деформация сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации – это неблагоприятное изменение его личностно-профессиональных качеств, приводящее к профанации социальной и моральной направленности его профессиональных действий.

В психолого-педагогической литературе выделяют следующие группы условий, ведущих к возникновению и развитию профессиональной деформации сотрудников органов внутренних дел:

1. Условия, определяемые спецификой деятельности органов внутренних дел (нормативно-правовая регламентация, властные полномочия по отношению к гражданам, корпоративность их деятельности, высокая ответственность за результаты своей работы, психологические и физические перегрузки, экстремальный вид деятельности, контакты с нарушителями правопорядка и законности).

2. Условия, отражающие личностно-профессиональные особенности сотрудников правоохранительных органов (недостаточный уровень профессиональной подготовки, особенности психолого-социальной направленности, искажение мотивационной составляющей).

3. Условия общественно-психологического характера (несоответствующий стиль общения руководства с подчиненными, низкий общественный рейтинг деятельности органов внутренних дел, проблемы в кругу семьи).

Предупреждение профессиональной деформации сотрудников органов внутренних дел заключается в профилактических мероприятиях, направленных на снижение риска развития ее предпосылок. Задачи такого предупреждения заключаются в сглаживании указанных выше групп условий, которые способствуют развитию профессиональной деформации сотрудников органов внутренних дел.

Таким образом, важным условием поддержания у сотрудника органов внутренних дел надлежащего уровня психологического и нравственного развития является проведение в системе первоначального обучения психологической работы со слушателями. В рамках реформирования системы Министерства внутренних дел отмечена необходимость в изменении организации как организационно-управленческой, так и психолого-педагогической работы с сотрудниками органов внутренних дел [11].

По мнению С. Ю. Платоновой развитие личностно-профессиональных качеств, сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в образовательных учреждениях МВД России должно строиться, прежде всего, в соответствии с требованиями принципов историзма, научности и преемственности. Главными условиями их реализации являются:

1. Прохождение сотрудниками органами внутренних дел Российской Федерации первоначального обучения в соответствии с экономическими, политическими, общественными и другими процессами, происходящими в обществе, правоохранительных органах и образовательной сфере МВД России.

2. Определение условий и факторов совершенствования системы первоначального обучения правоохранителей образовательных учреждений МВД России.

Автор считает, что с целью более квалифицированного обучения и воспитания слушателей первоначальной подготовки, в настоящее время, происходят глубокие изменения в профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов Российской Федерации, педагогической практике профессорско-преподавательского состава и служебных функциях командного состава, специалистов воспитательных отделов образовательных учреждений МВД России. В результате чего объективно возникает необходимость в разработке основных положений теории профессиональной подготовки как систематизированного, логически связанного комплекса научных знаний, содержащих описание и объяснение функционирования первоначального обучения в интересах более эффективного решения правоохранительных задач [10].

Как показывает жизненный опыт и правоохранительная практика, для более эффективного развития личностно-профессиональных качеств у сотрудников органов внутренних дел в системе первоначального обучения образовательных учреждений МВД России, необходимо проводить специальные занятия, направленные главным образом на:

- формирование у населения позитивного отношения к системе МВД России в целом и сотрудникам органов внутренних дел в частности;
- правовое просвещение и воспитание у сотрудников органов внутренних дел нужной жизненной позиции в работе с населением;
- профилактику преступлений и правонарушений;
- профессиональную ориентацию сотрудников органов внутренних дел в системе первоначального обучения;
- взаимодействие сотрудников органов внутренних дел, как внутри системы МВД России, так и с государственными и негосударственными организациями и предприятиями;
- взаимодействие сотрудников правоохранительных органов со средствами массовой информации;
- проведение необходимой работы с общественностью, привлекаемой к охране общественного порядка.

Успешным развитием личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в системе первоначального обучения, по мнению С. Ю. Платоновой, является комплекс общественно-значимых процессов обучения, воспитания и развития к профессионально-служебной деятельности, самосовершенствования.

Выводы. Важными факторами, оказывающим влияние на профессиональное становление и развитие сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации является изучение закономерностей, принципов и методов педагогического процесса развития личности правоохранителя, овладение им нужными знаниями, практическими навыками и умениями, а также анализ и выявление основных тенденций развития профессиональной подготовки сотрудников.

Литература:

1. Андрианов, А. С. К вопросу о системе первоначального обучения как средстве развития личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [Текст] / А. С.

Андрианов, И. В. Медведев // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52 (7). – С. 21-26.

2. Андрианов, А. С. Организационно-педагогические условия развития личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел и их реализация в системе первоначального обучения [Текст] / А. С. Андрианов // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №52 (4). – С. 3-9.

3. Андрианов, А. С. Особенности развития профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [Текст] / А. С. Андрианов // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 50 (3). – С. 3-9.

4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2005. – 304 с.

5. Крайник, В. Л. Взаимосвязь личностных и профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [Текст] / В. Л. Крайник, А. С. Андрианов // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6. – С. 144-146.

6. Лейбович, А. Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования [Текст] / А. Н. Лейбович. – М., 1996. – 344 с.

7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

8. Орёл, В. Е. Психология труда [Текст] / А. В. Карпов, Орёл В.Е. и др.– М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 350 с.

9. Осинцева, А. В. Профессионально важные качества личности сотрудника ОВД в зависимости от вида деятельности [Текст] / А. В. Осинцева, О. В. Гарманова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – №4. – С. 16-19.

10. Платонова, С. Ю. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки курсантов (слушателей) образовательных учреждений МВД России [Текст]: дисс.....канд. пед. наук: 13.00.01 / Светлана Юрьевна Платонова. – Москва, 2000. – 269 с.

11. Простяков, В. В. Психологические требования к личности и профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел [Текст] / В. В. Простяков // Юридическая психология. – 2012. – №1. – С. 24-26.

12. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя [Текст] / И. Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

Педагогика

УДК 376(045)

кандидат педагогических наук, доцент **Архипова Светлана Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант факультета психологии и дефектологии Стёпкина Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В материалах представленной статьи рассматривается технология организации и проведения диагностики уровня актуального развития детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, обсуждаются результаты проведенного исследования. В статье дается оценка: социальному поведению дошкольников с расстройством аутистического спектра, возможности их коммуникации, уровень познавательных процессов, речевой и игровой деятельности, крупной и мелкой моторики, навыки самообслуживания и уровень дезадаптивного поведения.

Ключевые слова: диагностика, актуальное развитие, расстройство аутистического спектра, дошкольники с расстройствами аутистического спектра.

Annotation. In the materials of the presented article, the technology of organization and conducting of diagnostics of the level of actual development of children of the senior preschool age with autism spectrum disorder is considered, the results of the conducted study are discussed. The article gives an assessment: of the social behavior of preschool children with autism spectrum disorder, the possibility of their communication, the level of cognitive processes, speech and game activity, large and small motor skills, self-service skills and the level of disadaptive behavior.

Keywords: diagnostics, actual development, autism spectrum disorder, preschool child with autism spectrum disorder.

Введение. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) отмечается, что образовательная организация должна обеспечить равные возможности для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья) [14, с. 93]. Провозглашенная тенденция в области образования требует интегрированных форм воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Каждый ребенок с ОВЗ имеет возможность реализовать свое право на получение образования в любом типе образовательной организации при осуществлении психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [8, с. 27]. Это в полной мере относится и к детям с расстройством аутистического спектра (далее РАС), как одной из категорий детей с ОВЗ, число которых в последнее время существенно возросло [10, с. 532].

Расстройства аутистического спектра – это симптомокомплекс, связанный с отрывом от реальности, уходом в себя, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой [9, с. 11]. Данный симптомокомплекс приводит к дезадаптации

личности в социальных условиях. Поэтому важно своевременно выявлять весь комплекс личностных нарушений у детей с РАС для оказания эффективной помощи и создания благоприятных условий по развитию их личности в процессе психолого-педагогического сопровождения [16, с. 15].

Изложение основного материала статьи. В материалах представленной статьи мы обсуждаем результаты проведенного нами исследования по выявлению особенностей актуального развития дошкольников с РАС.

Задачами данного исследования явились:

- выявление особенностей и уровня развития поведения дошкольников с РАС;
- выявление особенностей и уровня развития коммуникации дошкольников с РАС;
- выявление особенностей и уровня развития познавательной деятельности дошкольников с РАС;
- выявление особенностей и уровня развития двигательной сферы дошкольников с РАС;
- выявление особенностей и уровня развития игровой деятельности дошкольников с РАС;
- выявление особенностей и уровня развития у дошкольников с РАС навыков самообслуживания.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 80 г. Ульяновск. Группу испытуемых составило пять дошкольников с заключениями ПМПК: «Неравномерное недостаточное развитие у ребёнка с РАС» (2 ребёнка), «Задержка психического развития у ребёнка с РАС» (2 ребёнка), «F-70 у ребёнка с РАС» (1 ребёнок) в возрасте от 6 до 8 лет.

Для реализации программы исследования мы использовали следующие методы: беседа с родителями; наблюдение за поведением ребёнка (в ходе режимных моментов и на занятиях); тестирование; количественный и качественный анализ полученных экспериментальных данных [1, с. 52].

Беседа с родителями включала вопросы медицинского характера, вопросы о речевых способностях дошкольника (выражение просьбы, обозначение предмета), вопросы о рецептивных возможностях ребенка, его подражательных способностях, способностях оперировать предметами [3, с. 25; 13, с. 128].

Тестирование – оценка уровня актуального развития детей с РАС основана на нормативных критериях, определяющих, в каком возрасте у ребёнка должны быть сформированы определенные навыки. Критерием оценок служат возрастные показатели развития основных психических функций у здорового ребёнка в возрасте 7 лет (М. И. Лисина, В. С. Мухина, Л. С. Обухова, Е. А. Стребелева, Л. М. Шипицина) [7, с. 221].

Педагогическое наблюдение позволило осуществить качественную оценку уровня актуального развития дошкольников с РАС, так как включало поведенческую, коммуникативную, познавательную и двигательную сферы, игровую деятельность, навыки самообслуживания [2, с. 86].

Количественный и качественный анализ актуального уровня развития детей с РАС производился по следующим критериям:

- низкий уровень (0 баллов) – навык не сформирован, ребенок не применяет его, т. к. находится в стадии формирования;
- средний уровень (1 балл) – навык сформирован частично, ребенок выполняет действие в течение последнего месяца, либо иногда использует этот навык при взаимодействии с семьей в домашних условиях;
- высокий уровень (2 балла) – навык сформирован полностью, ребёнок самостоятельно использует его, применяя в разных ситуациях, в общении с разными людьми.

По каждому показателю ребенок получал от одного до двух баллов в зависимости от того на сколько его поведение и действия соответствовали возрастной норме. Затем подсчитывалось общее количество баллов, что позволяло определить уровень актуального развития ребенка с РАС, определить его индивидуальные особенности развития.

Диагностика уровня актуального развития детей с РАС проводилась в несколько этапов.

На первом этапе осуществлялся первичный сбор информации о личностных и социальных компетенциях, особенностях поведения ребенка в процессе беседы с родителями [5, с. 109].

На втором этапе проводилось наблюдение за ребенком с РАС в естественных условиях, осуществлялось тестирование в ходе режимных моментов и свободной деятельности, что позволяло уточнить сведения, полученные от родителей. Для этого педагог в ходе свободной деятельности дошкольника с РАС организует ситуации с использованием тех материалов, которые его заинтересовали [4, с. 123]. В ходе наблюдения оценивались: социальное поведение дошкольников с РАС, возможности коммуникации, уровень познавательных процессов, речевой и игровой деятельности, крупной и мелкой моторики, навыки самообслуживания и уровень дезадаптивного поведения.

На третьем этапе осуществлялось обследование дошкольников с РАС в ходе структурированного занятия с использованием тестовых заданий. В ходе структурированного занятия в режиме взаимодействия с педагогом в специально организованной обстановке (в кабинете специалиста) оценивались: социальное поведение ребенка с РАС, возможности его коммуникации, уровень познавательных процессов по разделам программы, речевой деятельности, уровень дезадаптивного поведения. Обследование проводилось по классической схеме, все задания ребёнок выполнял за столом.

На четвертом этапе проводили протоколирование и анализ результатов обследования. С этой целью использовались формы протоколов, разработанные С. В. Воротниковой, Ю. И. Ерофеевой, А. В. Хаустовым [17, с. 174].

Диагностика дошкольников с РАС проводилась более гибко и в присутствии родителей. Учитывая их трудности в установлении контакта, недостаточность средств коммуникации, страх новой ситуации была создана опосредованная ситуация взаимодействия, когда структура пространства, инструменты побуждали ребенка выполнять диагностические задания.

На первом этапе, в ходе беседы с родителями установили, что 40 % дошкольников с РАС имеют нарушения социального взаимодействия и способности к общению. Они демонстрируют стереотипные формы поведения, проявляют избирательный интерес к игрушкам и окружающим предметам. Больше всего их привлекают машины, яркие карточки с изображением животных и различных видов транспорта. С предметами совершают следующие манипуляции: рассматривают, удерживают в руке, нюхают. Избирательно относятся к контактам с окружающими, периодически вступая в них. Настроение устойчивое, положительное, признаков агрессии и аутоагрессии не проявляют. Обращенную речь понимают, могут выполнить инструкцию из 2–3-х действий, однако самостоятельная обращенная речь отсутствует. Иногда проявляют интерес к обращенной речи других: воспринимают, имитируют, пытаются подражать. В ходе

общения почти не проявляют эмоций. Имеют много слов в словарном запасе, но не используют их в речи самостоятельно, только по инструкции или сопряжённо. Самостоятельная игровая деятельность отсутствует. Адекватно реагируют на режимные моменты. Навыки самообслуживания сформированы на среднем уровне, так как выполняют всё только по чётким инструкциям и под контролем взрослого. Во время приема пищи пользуются ложкой, чашкой, соблюдают опрятность, но самостоятельно салфеткой не пользуются, по напоминанию взрослого выражают благодарность после приема пищи. Все гигиенические процедуры выполняют самостоятельно, в отдельных случаях с небольшой помощью взрослого. В режимные моменты включаются полностью.

Другая часть 60 % дошкольников с РАС также имеют нарушения социального взаимодействия и способности к общению. Однако в поведении периодически проявляют признаки агрессии и аутоагрессии. Могут внезапно ущипнуть, пнуть, укусить, схватить за волосы, поэтому постоянно нуждаются в контроле со стороны взрослых. Настроение неустойчивое, происходит резкое его колебание. Демонстрируют ритуальные стереотипно повторяющиеся формы поведения. Контакты с взрослыми носят избирательный характер, избегают контакта «глаза в глаза». Дошкольники данной группы практически не способны понимать обращенную к ним речь. Выполняет лишь элементарные команды – «садись», «встань», «возьми». Особый интерес вызывают отдельные предметы и игрушки: пирамидка, погремушки. Они их рассматривают, манипулируют ими. В контакт включаются с трудом, в основном используют предметно-действенные средства общения. Из окружающих выделяют близких людей – маму, откликаются на собственное имя. Речь отсутствует, однако есть интерес к обращенной речи. Эмоциональная сторона речи не развита. Произносят некоторые слоги, слова по подражанию. В общении используют невербальные средства – жесты, картинки. Эти дети неадекватно реагируют на режимные моменты. Их пугает смена деятельности, громкие звуки. Навыки самообслуживания развиты на среднем уровне, но требуются четкие инструкции и сопровождение со стороны взрослых. С взрослыми сотрудничают избирательно, со сверстниками в контакт не вступают. Во время приема пищи пользуются ложкой, чашкой, соблюдают опрятность, самостоятельно не пользуются салфеткой, по напоминанию взрослого выражают благодарность после приема пищи. Все гигиенические процедуры выполняют сами с небольшой помощью взрослого. В режимные моменты включаются частично.

Представленные родителями данные позволили нам определить следующие особенности социального взаимодействия, особенностях поведения дошкольников с РАС. Дети с трудом вступают в контакт с окружающими, не используют речь для установления контакта, не могут разворачивать игровую деятельность, совершают лишь манипуляции с игрушками. С трудом формулируют просьбу. Обозначают словами лишь хорошо знакомые предметы, их количество колеблется от 2 до 5 слов (машина, дом, собака и др.). Поведение отличается стереотипностью. В поведении демонстрируют агрессию и аутоагрессию, имеют неустойчивое настроение. Новые ситуации, и их изменение вызывают страх, тревогу у детей 6–8 лет, что является характерной чертой детей с РАС.

На втором третьем этапах диагностики проводилось наблюдение за ребенком с РАС в естественных условиях и в ходе специально организованной образовательной деятельности, с хорошо организованным зрительным полем – невербальные задачи дополнения, соотнесения, сортировки, конструирования, в решении которых ребенок будет успешен [15, с. 13].

В ходе такой деятельности оценивалась способность ребенка подражать, использовать подсказку, принимать различные виды помощи, произвольно выполнять указания педагога.

В процессе наблюдения за дошкольниками с РАС в естественных условиях мы использовали протоколы педагогического обследования (С. В. Воронникова, Ю. И. Ерофеева, А. В. Хаустова) [17, с. 174]. В отличие от обследования обычных детей обследование аутичного ребенка проводилось более гибко, родителям разрешалось присутствовать при обследовании. С учетом трудностей в установлении контакта с ребенком, недостаточности у него средств коммуникации, страха новой ситуации нами была создана опосредованная ситуация взаимодействия, когда структура пространства, инструменты, побуждали ребенка выполнять диагностические задания.

С целью адекватной оценки возможностей ребенка с РАС мы определяли его достижения в спонтанных проявлениях, стереотипных интересах и результатах, полученных при попытке его произвольной организации, его действий по просьбе взрослого.

Проанализировав социальное поведение старших дошкольников с РАС можно констатировать, что 80 % из всех обследуемых не обращаются к незнакомым взрослым на «Вы», а к педагогам не обращаются по имени и отчеству, делают это только по инструкции, сопряженно или эхоталочно. Самостоятельно выполняют в незнакомой обстановке только одно поручение. Со слов родителей они не выходят за установленные границы территории детской площадки, двора. Им доступно выполнение действий по подражанию (хлопают в ладоши, поднимают руки вверх, в стороны, опускают руки). Дошкольники слушают со вниманием короткие истории, сочувствуют другим детям, стараются помочь и утешить их по инструкции взрослого. Другие 20 % испытуемых в ходе совместной деятельности по просьбе выполняют ранее заученные действия («ладушки», «до свидания»), реагируют на слова запреты («нет», «нельзя») в виде подчинения или протеста, подражают действиям взрослых («читают» книги). При необходимости они просят о помощи в процессе деятельности, используя звукоподражания или жесты («дай», «помоги», указывают пальцем на интересующие их предметы). Дошкольники помогают другим ребятам и взрослым при уборке игрушек только по инструкции и с помощью взрослого.

Исследуя возможности коммуникации дошкольников, мы отметили, что только 40 % из всех обследуемых внимательно слушают воспитателя в процессе занятия более 15 минут. Им доступен язык телодвижений и принятие мнения других детей. Дошкольникам свойственна адекватная реакция на чувства других людей. Они вступают в простой диалог только по инициативе взрослого. В процессе диалога с ровесниками дети используют «социальные» фразы («извините», «прости», «здравствуйте», «до свидания»). Остальным испытуемым (60 %) доступна лишь невербальная коммуникация, чтобы инициировать взаимодействие с другими детьми. Они выражают просьбы, требования, отказ, согласие, привлекая внимание и комментируя действия при помощи жестов, звукоподражаний, крика. Дошкольники с РАС могут концентрировать внимание на том же предмете, что и взрослый, показывать, или предлагать его взрослому, чтобы поделиться своими интересами.

Изучая познавательную сферу детей старшего дошкольного возраста, мы констатировали, что одни из них (80 %) узнают времена года и называют их последовательность; владеют прямым и обратным счетом в

пределах 5–7; находят в окружающей обстановке много предметов и один предмет; сортируют предметы по разным группам, используя обобщающие понятия («растения», «одежда», «овощи», «транспорт», «фрукты», «мебель»). Они могут складывать сюжетную разрезную картинку из 4–6 частей; верно называют основные цвета и их оттенки (оранжевый, фиолетовый, голубой, розовый, серый, коричневый); соотносят, показывают и называют предметы 3-х разных длин (короткий, длинный, средний); узнают перечеркнутые изображения, образ одинаковых букв; понимают на слух простые правила игры. Другой части обследуемых (20 %) доступны только основные цвета. Они самостоятельно манипулируют игрушкой в течение 5–7 минут, предлагают или показывают игрушку взрослому, после наблюдения подражают увиденному действию с игрушкой, складывают их в корзину. Дошкольники узнают шесть вещей в окружении или в книге с картинками; показывают шесть названных частей тела; подбирают парные предметные картинки (2–4 пары), соотносят реальные предметы с их изображением; складывают разрезную картинку из 2-х частей, различают предметы по форме (круглые, квадратные, треугольные, прямоугольные). Они узнают свою одежду, поворачивают голову в сторону называемого человека.

Анализируя речевые умения детей, мы установили, что 20 % из них любят слушать короткие стихи, рассказы, сказки запоминают и рассказывают их. В речи у них появляются слова из трех открытых слогов (машина, сапоги), простые предлоги (в, на, у, с), понятия времени и места, фразы из 3–4 слов возможен диалог от первого лица. Другие испытуемые (80 %) в речи произносят только согласные (п, б, к) и гласные первого ряда, лепечут; могут повторить за взрослым новые звуки, слоги, простые слова, скопировать интонацию, восклицания и междометия, сопровождая их мимикой и жестами.

Наблюдения за игровой деятельностью показали, что у 60 % детей она осуществляется по их инициативе, и организуют они ее исходя из установленных правил игры. Испытуемые могут играть в игры с переходом ходов без напоминания со стороны взрослого, совершают несколько функциональных и символических действий, не связанных в единый сюжет (например, «кормит», «возит», «моет» и т. д.). Остальные дошкольники (40 %) в ходе игровой деятельности используют предметы-заместители (например, использует палочку вместо ложки), имитируют игровые действия других детей, улыбаются при взаимодействии ними, легко манипулируют двумя и более предметами одновременно, упорядочивая их (строят башню из кубиков, складывают формочки друг в друга и т. д.). Им доступны простые социальные игры с предказуемыми действиями (например, «ладушки», «по ровненькой дорожке», «ку-ку» и т. д.). Взаимодействие с другими детьми у них носит характер параллельной игры, когда ребенок взаимодействует с собственным набором игровых материалов, но не включается в общую игру.

Анализ крупной моторики показал, что 60 % обследуемых детей без помощи рук могут залезть на стул высотой 45 см, пройти по прямой линии с открытыми глазами расстояние 2 м, сидеть на корточках с горизонтально вытянутыми руками в течение 10 с. Другие дошкольники 40 % могут ловить мяч двумя руками, прыгать на одной ноге, спускаться по ступенькам попеременным шагом, стоять на одной ноге (более 2-х секунд), прыгать, отрывая обе ноги от пола.

Исследуя мелкую моторику, мы убедились, что все испытуемые могут сжимать предметы в руке, сгибать и выпрямлять руки, перекладывать предметы из одной руки в другую, опускать мелкие предметы в коробочку с отверстиями, строить башню из 3–4 кубиков, нанизывать крупные бусы, переливать воду из сосуда в сосуд, переворачивать страницы. Они могут открыть спичечный коробок, пить из чашки, держа ее одной рукой, проводить линию, соединяющую две точки, лепить из пластилина «колобок» и «змею».

Анализируя навыки самообслуживания, мы отметили, что все дети умеют правильно пользоваться столовыми приборами во время приемов пищи; различают переднюю и заднюю части одежды, самостоятельно одеваются и раздеваются, застегивают крупные пуговицы; пользуются туалетом, моют руки.

Деадаптивное поведение у части детей (60 %) проявляется как недовольство при физическом контакте, проявляют протест в виде выраженной импульсивности (вскакивают, опережая указания, хватают предметы). Концентрируют внимание они только в течение короткого промежутка времени, с трудом переключаются с одного вида деятельности на другой. Дошкольники демонстрируют избирательную активность (манипулируют только любимой игрушкой, новые предметы не обследуют), стереотипно повторяют слова или фразы, демонстрируют аутоагрессивное поведение (кусают свою руку). Остальная часть детей (40 %) проявляет пассивность, неспособность к действию. Чтобы начать деятельность они ждут указаний взрослого. В течение дня кричат, издают громкие звуки, выражающие протест, ритмично повторяют звуки или слова, выполняют однообразные действия (раскачиваются, потряхивают или взмахивают руками, вращаются).

На завершающем этапе проводилось протоколирование, анализ и интерпретация результатов диагностики актуального уровня ребенка [17, с. 174].

Баллы по каждому показателю суммировались и соотносились с критериями:

- высокий уровень – 38–56 баллов (навык сформирован полностью, ребенок самостоятельно использует его, применяя в разных ситуациях, в общении с разными людьми);
- средний уровень – 19–37 баллов (навык сформирован частично, ребенок выполняет действие в течение последнего месяца, либо иногда использует этот навык при взаимодействии с семьей в домашних условиях);
- низкий уровень – 0–18 баллов (навык не сформирован, то есть ребенок не применяет и не использует его, он находится в стадии формирования).

Анализ количественных результатов исследования позволил выявить средний (80 %) и низкий (20 %) уровни актуального развития детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Диагностические результаты, полученные в ситуации произвольной организации испытуемых, отражают актуальные возможности обучения и социальной организации дошкольника с РАС. Его достижения в спонтанной деятельности в русле его стереотипных интересов предоставляют информацию специалистам о возможных направлениях коррекционно-образовательной работы.

Выводы. Диагностика актуального развития детей старшего дошкольного возраста с РАС позволяет выявить уровень развития их социального поведения, речи, навыков игровой деятельности, особенностей развития познавательных процессов и коммуникации, мелкой и крупной моторики, деадаптивного поведения.

Полученные диагностические данные могут служить основанием для определения «зоны ближайшего развития», постановки целей психолого-педагогической коррекции, в соответствии с которыми

разрабатывается план психолого-педагогического сопровождения дошкольников с РАС, отслеживаться динамика его развития путем повторного проведения обследования после окончания коррекционного курса.

Литература:

1. Алмазова, О. В. Наблюдение за поведенческими реакциями детей как метод определения клинико-психологической группы аутизма / О. В. Алмазова, С. Л. Мазалова // Специальное образование. – 2012. – № 1. – С. 47–54.
2. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе: материалы к спецкурсу / под ред. С. А. Морозова. – М.: Сигнал, 2014. – 247 с.
3. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2013. – № 4. – С. 22–30.
4. Башина, В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М.: Медицина, 2015. – 243 с.
5. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учебно-методическое пособие / Д. И. Бойков. – СПб.: Каро, 2015. – 288 с.
6. Гилберт, К. Аутизм у детей: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберт, Т. Питере. – СПб.: ИСП и П, 2014. – 144 с.
7. Детский аутизм. Хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына. – СПб.: Дидактика Плюс, 2011. – 368 с.
8. International Meeting For Autism Research. Abstract Book / Baltimore: International Society for Autism Research, 2016, 115 p.
9. Каган, В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – М.: Медицина, 2013. – 190 с.
10. O'Rourke, J. Inclusive Schooling: if it's so good – why is it so hard to sell? International Journal of Inclusive Education, 2015, no.19, pp. 530–546.
11. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития: метод. пособие / под ред. О. С. Никольской. – М.: Теревинф, 2011. – 168 с.
12. Райт, В. Руководство по аутизму / В. Райт. – М.: Владос, 2013. – 215 с.
13. Ремшмидт, Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение / Х. Ремшмидт. – М.: Медицина, 2013. – 125 с.
14. Стёпкина, Н. В. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольной образовательной организации / Н. В. Стёпкина // Евсевьевские чтения. Серия : Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения», 9–10 февраля 2017 г. / редкол.: Н. В. Рябова [и др.]; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 93–99.
15. Ульянова, Р. К. Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми / Р. К. Ульянова // Педагогический поиск. – 2013. – № 9. – С. 11–13.
16. Феррари, П. Детский аутизм / П. Феррари. – М.: РОО «Образование и здоровье», 2015. – 128 с.
17. Хаустов, А. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / А. В. Хаустов. – М.: Академия, 2014. – 176 с.

Педагогика

УДК 376(045)

кандидат педагогических наук, доцент Архипова Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант факультета психологии и дефектологии Шемырева Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СУБЪЕКТАМИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного исследования особенностей применения информационно-коммуникационных технологий субъектами психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития, обсуждаются данные исследования по выявлению уровня их информационной компетентности. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 40 г. Ульяновск (Россия). В ходе эксперимента каждой группе респондентов (педагогам, родителям) были предложены специально разработанные анкеты. Оценка качества ответов проводилась по следующим критериям: полнота имеющихся у респондентов знаний элементарного пользования компьютером, уровень владения компьютерными программами и созданием на их основе электронными продуктами, степень самостоятельности и частота применения их на практике. В ходе исследования было выявлено, что использование современных информационно-коммуникационных технологий субъектами психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития сопряжено с трудностями, связанными не только с недостаточностью компьютерного и специального программного обеспечения, но и с низким уровнем их информационной компетентности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационная компетентность, психолого-педагогическое сопровождение, субъекты психолого-педагогического сопровождения, дошкольники с множественными (комплексными) нарушениями развития.

Annotation. The article presents the results of a study of the specifics of the application of information and communication technologies by subjects of psychological and pedagogical support of preschool children with multiple (complex) developmental disabilities, the research data on the level of their information competence are discussed. The study was conducted on the basis of the Municipal Budget Preschool Educational Institution Kindergarten No. 40 in Ulyanovsk, Russia. During the experiment, each group of respondents (teachers, parents) was offered specially designed questionnaires. The quality of the responses was assessed according to the following criteria: the completeness of the respondents' knowledge of elementary computer use, the level of computer programs

and the creation on their basis of electronic products, the degree of independence and frequency of their application in practice. In the course of the research, it was revealed that the use of modern information and communication technologies by subjects of psychological and pedagogical support of preschool children with multiple (complex) developmental disorders is associated with difficulties related not only to insufficient computer and special software, but also to a low level of their information competence.

Keywords: information and communication technologies, information competence, psychological and pedagogical support, subjects of psychological and pedagogical support, preschool children with multiple (complex) developmental disorders.

Введение. Масштабный процесс информатизации всех сфер жизни общества является ведущим фактором, обуславливающим потребность и необходимость внедрения информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в образовательное пространство. Компьютеризация современного общества не могла не затронуть процесс обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). В Указе Президента РФ «О научном и информационном обеспечении проблем инвалидности и инвалидов» и «Законе об образовании в Российской Федерации» особо подчеркивается значимость «индивидуализированных образовательных» условий обучения и воспитания, включающих специальные технические средства обучения [7, статья 79]. Включение ИКТ в образовательный процесс стало социально обусловленной необходимостью, способствующей увеличению доступности и качества обучения, обеспечению развития личности, свободно ориентирующейся в информационном пространстве.

В настоящее время ИКТ также активно внедряются и в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольных образовательных организациях.

Система психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ предполагает разработку содержания, средств, методов образовательного процесса, направленного на выявление и использование субъектного опыта дошкольника, раскрытие способов его мышления, выстраивание индивидуальной траектории развития через реализацию образовательной программы с учетом его личностных потребностей [12, с. 20]. Преимущества же ИКТ по сравнению с другими средствами заключаются в возможности индивидуализации обучения, обеспечения каждому ребенку с ОВЗ подходящего темпа, объема и способа усвоения знаний и самостоятельной продуктивной деятельности [14, с. 77].

Использование ИКТ в процессе обучения дошкольников с ОВЗ – процесс не только объективный, но и вполне закономерный. С одной стороны, ИКТ принадлежат к числу эффективных средств, позволяющих достичь максимально возможных успехов в развитии ребенка с ОВЗ [8, с. 77].

С другой стороны, они помогают подготовить ребенка к быстрому восприятию и обработке потока информации, вооружить его современными средствами и технологиями работы, сформировать у него информационную культуру [2, с. 32].

В настоящее время среди воспитанников дошкольных образовательных организаций увеличилось число детей с множественными (комплексными) нарушениями развития, значительная часть которых не справляется с темпами освоения материала традиционных коррекционно-образовательных программ, испытывает трудности социальной адаптации. Положение усугубляется тем, что материальная и социальная среда, как правило, остаются мало приспособленными к особенностям познавательной деятельности детей с множественными (комплексными) нарушениями развития, именно поэтому они нуждаются в особой организации психолого-педагогического сопровождения, формы, методы и содержание которого должны быть адекватными их особым образовательным потребностям [1, с. 340].

Совершенно очевидно, что использование ИКТ в психолого-педагогическом сопровождении позволяет учитывать особые образовательные потребности детей с множественными (комплексными) нарушениями развития, определяющиеся специфическими закономерностями отклоняющегося развития: уменьшение доступных каналов компенсации дефекта, резкое снижение средств компенсации, практически полная невозможность получить информацию об окружающем по естественным каналам [10, с. 191].

Исследователи, занимающиеся проблемой множественных нарушений, единодушно отмечают тот факт, что психическое развитие при двойном или тройном дефекте не сводится к сумме особенностей психического развития при каждом нарушении, а образует новую, сложную структуру нарушений и требует особого психолого-педагогического подхода (А. И. Мещеряков, Т. В. Розанова и др.) [6, с. 65].

Опыт зарубежных ученых по использованию ИКТ в образовательном процессе убедительно доказывает возможность и целесообразность применения ИКТ в развитии речи, познавательной деятельности [13, с. 163, 18].

Широкое освещение в работах отечественных авторов получили психолого-педагогические аспекты применения компьютерных технологий в процессе формирования картины мира, элементарных математических представлений [13, с. 162], развития читательской деятельности, самостоятельной письменной речи и коммуникативных умений у детей с ОВЗ (Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина) [5, с. 20].

Включение ИКТ в процесс психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития – это необходимость, продиктованная поиском эффективных подходов к обучению детей данной категории [4, с. 3]. Повышение уровня информационной компетентности педагогов и родителей приведет к модернизации процесса психолого-педагогического сопровождения, повышая его эффективность и качество, углубляя межпредметные связи за счёт использования современных средств подачи, получения и обработки информации [3, с. 69, 10, с. 191].

Однако процесс внедрения ИКТ в процесс психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными нарушениями развития сталкивается с рядом трудностей. Трудностей, связанных не только с отсутствием разработанной и апробированной методики применения ИКТ в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными нарушениями развития, но и с недостаточным уровнем компьютерной грамотности субъектов данного процесса [19, 19]. В связи с этим на первый план выдвигаются вопросы исследования применения ИКТ субъектами психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными нарушениями развития, определения уровня их компьютерной грамотности.

В материалах представленной статьи мы обсуждаем результаты проведенного исследования особенностей применения ИКТ субъектами психолого-педагогического сопровождения дошкольников

с множественными (комплексными) нарушениями развития, а также данные исследования по выявлению уровня их информационной компетентности.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 40 г. Ульяновск. Группу испытуемых составило двенадцать дошкольников с заключениями ПМПК: «Легкая умственная отсталость у ребёнка с РАС» (6 детей), «Синдром Дауна, астигматизм» (2 ребёнка), «ДЦП с умеренной умственной отсталостью» (4 ребенка) в возрасте от 6 до 8 лет, 14 педагогов, включая администрацию дошкольной образовательной организации, 12 родителей.

Цель исследования: изучение особенностей применения ИКТ субъектами психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития, выявление уровня их информационной компетентности.

Исследование осуществлялось в два этапа.

На первом этапе осуществлялся анализ технической (компьютерной) оснащённости дошкольной образовательной организации, в которой проходило исследование.

На втором этапе изучался уровень информационной компетентности педагогов и родителей обучающихся дошкольной образовательной организации.

С целью анализа технической (компьютерной) оснащённости дошкольной образовательной организации и изучения уровня информационной компетентности педагогов и родителей обучающихся проводилось анкетирование среди двух групп респондентов: педагогов и родителей. Под «информационной компетентностью» в данном исследовании мы понимали минимальный набор знаний, умений и навыков работы на персональном компьютере. Исследуемым были предложены анкеты с вопросами закрытого, открытого и смешенного типов, специально разработанные для каждой группы. Оценка качества ответов на вопросы анкеты проводилась по следующим критериям: полнота имеющихся у респондентов знаний элементарного пользования компьютером, уровень владения компьютерными программами и созданными на их основе электронными продуктами, степень самостоятельности и частота применения их на практике.

Анализ результатов проведенного нами анкетирования педагогов показал, что в дошкольной образовательной организации создана необходимая материально-техническая база по информатизации образовательного процесса. Все групповые помещения оснащены компьютерной, аудио- и видеотехникой, которая значительно облегчает и оптимизирует процесс образования дошкольников с ОВЗ. Дошкольная образовательная организация имеет доступ к сети Internet, свой сайт, электронный почтовый ящик.

Тем не менее, следует отметить, что доступ к сети Internet имеет только администрация, лишь 10 % педагогов используют его в ограниченном режиме. Простейшими навыками работы с программой MS Word (набор текста и его элементарное редактирование) владеют 20 % педагогов. Они же имеют и минимальный опыт использования в своей работе программы Power Point. Кроме того, ни один из участников анкетирования не имеет представления о возможностях программы Paint. Все педагоги, принявшие участие в анкетировании, указали на необходимость помощи при работе за компьютером.

Более того, почти все воспитатели отмечают, что в стенах образовательной организации используют компьютер в своей работе только в целях подготовки конспектов занятий, создания демонстрационного материала (80 %). В основном компьютерной техникой и её ресурсами пользуются педагоги-дефектологи. Для 60 % респондентов применение аудио- и видеоматериалов является фактором, активизирующим внимание и стимулирующим процесс запоминания программного обучающего материала, поэтому зачастую воспитатели используют уже готовые продукты, скаченные из интернета, при этом также прибегая к помощи дефектологов. Следует отметить, что ни развивающие компьютерные игры, ни обучающие компьютерные программы или интерактивные тренажеры не были названы педагогами, что свидетельствует об отсутствии таковых в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников. Только 10 % педагогов из числа дефектологов активно использует в коррекционно-образовательном процессе самостоятельно созданные мультимедийные презентации с использованием анимации, освоили возможности программ Word, PowerPoint, Publisher, Paint.

Результаты проведенного нами исследования обнаружили ряд проблем применения ИКТ в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными нарушениями развития:

- низкий уровень компьютерной грамотности педагогов (30 %);
- отсутствие технического обеспечения коррекционно-образовательного процесса (50 %);
- отсутствие специализированных компьютерных программ (20 %).

Анализ частоты применения ИКТ на разных этапах занятия с дошкольниками, выявил следующие особенности:

- основной объем работы с ИКТ в процессе коррекционного занятия приходится на этап ознакомления с материалом новой лексической темы или вообще не используется;
- использование ИКТ на этапе изучения нового учебного материала носит преимущественно наглядный характер;
- применение ИКТ на этапах закрепления и повторения учебного материала сведено к минимуму.

В ходе исследования педагогам было предложено оценить и охарактеризовать свою профессиональную готовность к использованию ИКТ в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с комплексными нарушениями развития. Полученные данные свидетельствовали о том, что только 20 % педагогов имеют навыки применения ИКТ, а значит, готовы к их использованию в образовательном процессе; 50 % опрошенных обладают элементарными навыками работы на компьютере, но затрудняются его применять в процессе обучения дошкольников с комплексными нарушениями развития; 30 % педагогов не имеют даже элементарных навыков работы на компьютере и не готовы к использованию его в своей работе.

Анализ информационной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации показал, что большая часть из них чувствует свою неподготовленность к работе с общедоступными компьютерными программами (рис. 1). Более того, процент педагогов, не имеющих даже начальных навыков пользования отдельными компьютерными программами, достигает 30 %. Необходимо отметить, что уровень их информационной компетентности не зависит от квалификационной категории или возраста педагогов.

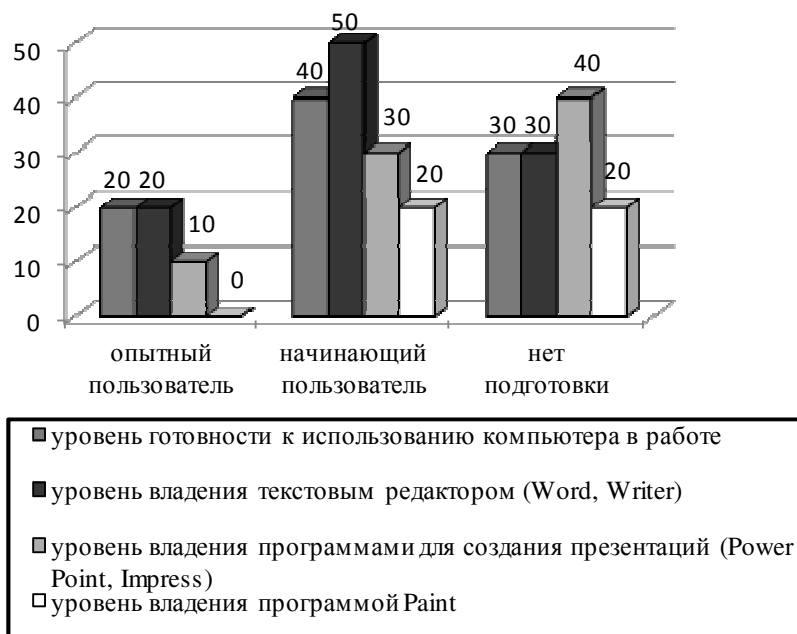


Рисунок 1. Распределение педагогов по уровням владения общедоступными компьютерными программами (по результатам анкетирования)

Анкетирование второй группы респондентов – родителей выявило еще более низкие показатели во владении компьютером и компьютерными программами (рис. 2). 60 % опрошенных признались в полном отсутствии опыта работы с компьютером, а наличие элементарных навыков применения общераспространенных компьютерных программ отметили у себя 30 % родителей. Подобные результаты объясняются не только отсутствием домашнего компьютера у большей части опрошенных (20 %), но и его недостаточным использованием: для поиска информации в сети интернет (10 %), для общения в социальных сетях (30 %), для прохождения компьютерных игр (40 %). Лишь 10 % родителей занимаются с ребенком за компьютером, но и эта «работа» сводится в основном к активному игровому процессу со стороны взрослого. Дошкольники с множественными нарушениями развития, как отмечают родители, являются пассивными участниками, поэтому данный процесс не носит познавательный или развивающий характер.

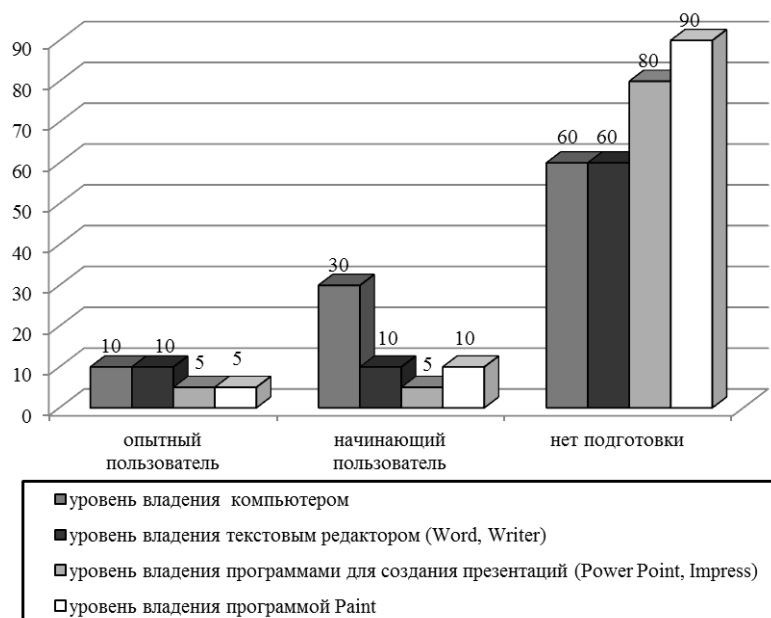


Рисунок 2. Распределение родителей по уровням владения общедоступными компьютерными программами (по результатам анкетирования)

Полученные результаты, проведенного нами исследования, позволили условно выделить в каждой категории респондентов три дифференцированные группы по уровню сформированности информационной компетентности (рис. 3).

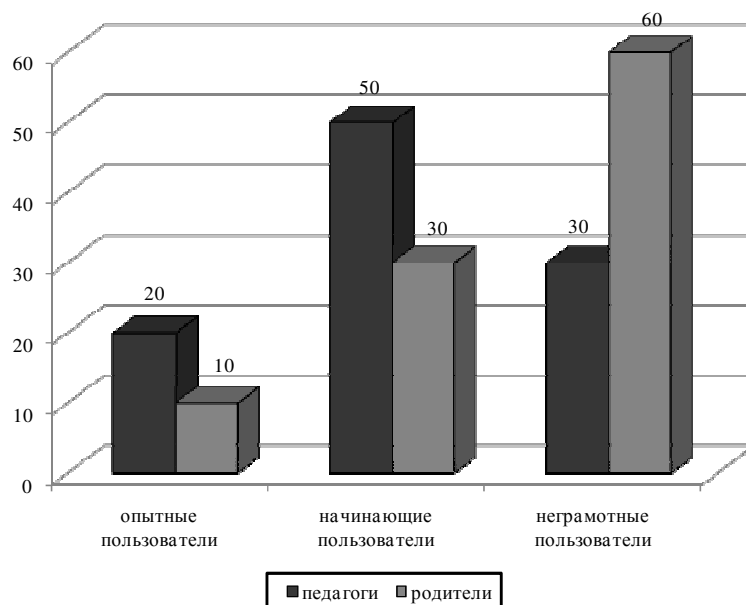


Рисунок 3. Количественное распределение респондентов по результатам исследования

Первая группа (педагоги – 20 %, родители – 10 %) – «опытные пользователи», обладающие высоким уровнем сформированности элементарных компьютерных знаний и умений. Они легко ориентировались в вопросах анкеты, имели четкое представление об устройстве компьютера, указывали достаточно высокий уровень владения компьютерными программами (Word, Power Point, и др.) и точно использовали компьютерную терминологию при ответах на вопросы открытого типа. Демонстрировали самостоятельность и частую периодичность применения компьютерных знаний на практике.

Вторая группа (педагоги – 50 %, родители – 30 %) – «начинающие пользователи», обладающие средним уровнем сформированности элементарных компьютерных знаний и умений. Они пропускали отдельные вопросы анкеты вследствие частичного отсутствия теоретических сведений или непонимания заданий, имели неточные представления об устройстве компьютера. Осознавали свой недостаточный уровень владения компьютером и компьютерными программами, допускали неточности употребления специальной терминологии при ответах на вопросы открытого типа, указывали на необходимость посторонней помощи при работе за компьютером.

Третья группа (педагоги – 30 %, родители – 60 %) – «неграмотные пользователи», с низким уровнем сформированности элементарных компьютерных знаний и умений, пропускали большую часть вопросов анкеты. Их ответы не содержали конструктивных решений по предлагаемым заданиям, ответы на вопросы открытого типа давались неверно, «наугад». Допускались грубые ошибки в употреблении компьютерной терминологии или ее незнание. У них отмечался недостаточный опыт работы с компьютером и отсутствие навыков использования общераспространенных компьютерных программ (Word, Power Point, Paint и др.). Респонденты указывали на необходимость постоянной посторонней помощи при работе за компьютером.

Из данных рисунка 3 видно, что в первой группе – «опытные пользователи» – представлены респонденты из числа педагогов дошкольной образовательной организации и родителей, обладающих высоким уровнем информационной компетентности. Причем число педагогов превышает количество родителей в 2 раза. В группе «начинающие пользователи» также имеются представители от каждой категории респондентов. При этом количество педагогов, достигших данного уровня, превышает количество родителей в более чем 1,5 раза. И наиболее многочисленной оказалась третья группа – «неграмотные пользователи», где количественные показатели среди родителей превышают данные педагогов в 2 раза.

Выводы. Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что информационная компетентность педагогов и родителей находится на низком уровне. На сегодняшний день дошкольная образовательная организация все еще не имеет свободного доступа к современным ИКТ, необходимым для качественной организации процесса психолого-педагогического сопровождения, таким как: образовательные ресурсы сети интернет; электронные образовательные ресурсы, которые расширяют возможности образовательной среды и создают условия для развития познавательной деятельности у дошкольников с множественными нарушениями развития; специализированные компьютерные программы (развивающие и обучающие игры, тесты, интерактивные тренажеры и т. д.).

Обобщая сказанное, можно утверждать, что проблема использования ИКТ субъектами психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными нарушениями развития имеет свои особенности. С одной стороны, слабое техническое и материальное обеспечение дошкольной образовательной организации не позволяет в полную силу задействовать современные ИКТ, а методика их применения требует разработки с учетом специфики детей данной категории. С другой стороны, недостаточный уровень информационной компетентности педагогов и родителей воспитанников значительно осложняет их внедрение в процесс психолого-педагогического сопровождения.

Литература:

1. Архипова, С. В. Использование информационно-коммуникационных технологий на индивидуальных коррекционных занятиях в условиях лекотеки / С. В. Архипова, С. Ю. Шемырева // «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», II Всероссийская с междунар. участием науч.-практическая конф. (2016, Саранск) [Электронный ресурс]; II Всероссийская с

- международным участием научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 1 декабря 2016 г., г. Саранск (Россия): [материалы] / отв. ред. Ю. В. Варданы; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 340–350.
2. Виштынецкий, Е. И. Вопросы информационных технологий в сфере образования и обучения / Е. И. Виштынецкий, А. О. Кривошеев // Информационные технологии. – 2008. – № 2. – С. 32–37.
 3. Глазкова, Н. Н. Проблема формирования информационной грамотности учащихся с недоразвитием интеллекта / Н. Н. Глазкова // Известия Российского государственного пед. университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 7. – С. 69–72.
 4. Кукушкина, О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. Поиски. Подходы / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1994. – № 5. – С. 3–9.
 5. Кукушкина, О. И. Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребенка: метод. пособие к специализированной компьютерной программе «Мир за твоим окном» / О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Е. Л. Гончарова. – М.: Полиграф, 2004. – 144 с.
 6. Мещеряков, А. И. Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами / А. И. Мещеряков // Дефектология. – 1973. – № 3. – С. 65–69.
 7. О научном и информационном обеспечении проблем инвалидности и инвалидов / Указ Президента РФ от 27.07.1992. – № 802. – М.: Кремль, 1992.
 8. Сергеева, О. С. Интерактивный тренажер как инструмент совершенствования процесса обучения математике учащихся с нарушением интеллекта / О. С. Сергеева, С. В. Архипова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 77–81.
 9. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
 10. Фомина, Л. К. Психолого-педагогическая характеристика детей со сложным нарушением развития / Л. К. Фомина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Международной научной конференции. – Пермь: Меркурий, – С. 191–193.
 11. Форостенко, Е. Н. Компьютерная грамотность как средство социализации учащихся с легкой умственной отсталостью [Электронный ресурс] / Е. Н. Форостенко – Режим доступа: [http://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya pedagogika/library/metodicheskaya-rabota-kompyuterna-ya-gramotnost-kak-sredstvo](http://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya_pedagogika/library/metodicheskaya-rabota-kompyuterna-ya-gramotnost-kak-sredstvo)
 12. Хохлова, Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе интегрированного обучения / Н. А. Хохлова // Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 20–24.
 13. Arhipova, S. V. Features of the Information and Communication Technology Application by the Subjects of Special Education / S. V. Arhipova, O. S. Sergeeva // International Education Studies. – 2015. – Vol. 8. – No. 6. – pp. 162–170.
 14. Arkhipova S. V., Bobkova O. V., Gamajunova A. N., Zolotkova E. V., Minayeva N. G., Ryabova N. V., Babushkina L. E. (2017). Specific aspects of information and communication technologies application by teachers within the inclusive education. *Ponte*. 73 (10). pp. 77–88.
 15. Florian L. and J. Hegarty, 2004. ICT and Special Educational Needs: A Tool for Inclusion. Open University Press, pp: 356
 16. Maddux C. D. and D. L. Johnson, 2009. Information technology in education: The need for a critical examination of popular assumptions. *Computers in the Schools*, 26 (1): 1–3.
 17. Watson, D. M., 2001. Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching. *Education and Information Technologies*, 4 (6): 251–266.
 18. Wegerif, R. and L. Dawes, 2004. *Developing Thinking and Learning with ICT: Raising Achievement in Primary Classrooms*. RoutledgeFalmer, pp: 150.
 19. Williams, D., L. Coles, K. Wilson, A. Richardson, and J. Tuson, 2000. Teachers and ICT: Current use and future needs. *British Journal of Educational Technology*, 31 (4): 307–320.
 20. Wong, E., S. Li, T. Choi and L. Lee, 2008. Insights into Innovative Classroom Practices with ICT: Identifying the Impetus for Change. *Educational Technology & Society*, 1 (11): 20–26.

УДК: 371

доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики института**педагогики и психологии образования Афанасьев Владимир Васильевич**

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва),

профессор кафедры «Социология и управление»

ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный

технический университет (МАДИ)» (г. Москва);

кандидат юридических наук, ассистент кафедры правового**и таможенного регулирования на транспорте Афанасьев Илья Владимирович**

ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный

технический университет (МАДИ)» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры**воспитательных систем Куницына Светлана Михайловна**

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва)

КОНВЕРГЕНТНЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ МОСКОВСКОГО РЕГИОНА

Аннотация. Раскрывается необходимость и целесообразность реализации конвергентного подхода как стратегического ресурса и методологической основы образовательной политики московского региона. Рассмотрены проблемы и перспективы его реализации в образовательных организациях, кратко проанализированы проекты, реализуемые на его основе. Статья выполнена в рамках НИР «Организационная модель среды профессионального самоопределения: ранняя профориентация и предпрофессиональная подготовка московских школьников» Московского института открытого образования.

Ключевые слова: конвергентный подход; междисциплинарность; междисциплинарная интеграция; образовательная среда; цифровая экономика.

Annotation. The necessity and expediency of implementing the convergent approach as a strategic resource and methodological basis of the educational policy of the Moscow region is disclosed. The problems and prospects of its implementation in educational organizations are considered, the projects realized on its basis are briefly analyzed. The article was carried out within the framework of the R & D "Organizational model of the environment of professional self-determination: early vocational guidance and preprofessional preparation of Moscow schoolchildren" of the Moscow Institute of Open Education.

Keywords: convergent approach; interdisciplinarity; interdisciplinary integration; educational environment; digital economy.

Введение. В настоящее время актуализируется проблема готовности подрастающего поколения эффективно функционировать в высокотехнологичном мире, который стремительно развивается и усложняется.

Изменения в области наук и технологий влекут за собой изменения во всех сферах человеческой деятельности, в которой очевидны переходы от простого к сложному, от однообразия к разнообразию, от определенности к неопределенности, от решения привычных простых задач к многозадачности.

Логика развития науки вела человечество по извилистой дороге: от натуральной философии к узкой специализации, от узкой специализации к междисциплинарности, затем наддисциплинарности, а теперь – к необходимости объединения наук, к стиранию границ между наукой и технологиями.

Именно поэтому конвергентный подход в области науки и технологий следует признать той движущей силой организации теоретической и практической деятельности индивидуума, которая позволит ему понять, а затем и выйти за пределы междисциплинарных границ научного и технологического знания, осознанно направить свои усилия на разработку способов и технологий создания «природоподобных объектов» (М.В.Ковальчук).

Формулировка цели статьи. Целью статьи является анализ потенциальных возможностей конвергентного подхода как движущей и интегрирующей силы устойчивого развития общеобразовательных организаций московского региона.

Изложение основного материала статьи. Объединение наук означает не простое суммирование достижений каждой из них, а их объединение для синергетического эффекта и взаимопроникновения. Для создания ноосферы, где техносфера станет органической частью природы, необходимо отказаться от отраслевого подхода к формированию науки и технологий и перейти к парадигме конвергенции, построению принципиально новых конвергентных технологий.

Конвергентная образовательная среда может стать тем условием, которое трансформирует режим функционирования системы школьного образования в режим ее устойчивого развития. Создание такой среды предполагает: 1) дать ученику те знания, которые отражают связанность частей мира как системы, научить ребёнка с первых шагов обучения представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны; 2) опережающее системное развитие школьного образования как междисциплинарного образования и внедрение технологий конвергентного обучения; 3) междисциплинарную интеграцию и обоснованное использование целой совокупности подходов, включая компетентностный; системно-деятельностный; проектный; метапредметный; личностно - ориентированный.

Основоположником концепции конвергенции является М. Кастельс, который рассматривал конвергентно-ориентированную среду как средство трансформации материальной культуры общества через технологическую парадигму, а саму конвергенцию представлял в качестве ткани, которая проникает во все области человеческой деятельности. При этом процесс трансформации материальной культуры непосредственно связан с технологиями обработки информации и коммуникации [4].

Сказанное приводит к мысли, что решение задач синтеза конвергентных систем и процессов возможно только на базе объединения методологии нано-, био-, информационных технологий с подходами и методами когнитивных наук и технологий, изучающих и моделирующих сознание человека, его познавательную деятельность.

В настоящее время наблюдается тренд моделировании единой целостной картины мира, через, так называемую, «тетраэдрическую» концепцию, которая провозглашает интеграцию четырех глобальных направлений: NANO, BIO, INFO, COGNO [2, 3].

Конвергентный этап взаимодействия (взаимовлияния, взаимопроникновения) характеризуется не только интенсивностью, но прежде всего, шириной охвата (атомарный уровень – интеллектуальные системы) [4].

Цивилизация переходит на новейший уровень, промышленное общество меняется на постиндустриальное, основой которого является информация. И здесь важно понимать, что перспектива роста возможностей развития человека затронет, прежде всего, экономику, и, как следствие, – образование: потребуются образовательные практики, ориентированные на междисциплинарный подход, высокие технологии, опережающее обучение.

Существенно, что новые подходы в содержании, формах, методах, технологиях обучения должны реализовываться уже на школьном уровне. В то же время, не доопределены механизмы и инструменты образования, мотивирующего школьников к обучению. Система образования в основном передает фактические знания новому поколению, но недостаточно дает знаний, необходимых для профессионального самоопределения. Молодые люди по ряду причин (неясная перспектива, материальные трудности и т.п.) неуверенно смотрят в будущее, и не знают ответа на вопрос, с чем будет связана их профессиональная деятельность. Дополнительная трудность – определить свое профессиональное будущее еще в школьные годы. Таким образом, для многих выпускников не определен способ их взаимодействия со стремительно меняющимся окружающим миром.

Внедрение конвергентного подхода в сферу образования предполагает формирование новой образовательной среды для обучающихся.

Школа будущего должна включать в себя SMART – умную образовательную среду, цели которой конкретны, измеримы, достижимы, насущны, определены во времени.

Конвергентный подход определил основную задачу школы будущего – сформировать Smart, умную образовательную среду, в основе которой лежит парадигма инновационного развития.

Для формирования профессионального самоопределения личности в образовательной среде общеобразовательной организации на основе конвергентного подхода следует учитывать преемственность уровней образования «Детский сад – Школа – Дополнительное образование – Профессиональное образование».

Начиная с раннего возраста, у ребенка определяется тип мышления и склонность к областям науки. В дальнейшем, в процессе обучения в школе это позволит ему осознанно выбрать профиль обучения, профессию.

Конвергентный подход в школах реализуется через создание Техносферы, включающей в себя технологическое оборудование и его сопровождение.

Техносфера предполагает наличие современного компьютерного оборудования, которое объединено локальной сетью. Локальная сеть управляется IT- центром. Находясь в любой точке сети, IT- администратор управляет отдаленными компьютерами. Для безопасной информационной среды в автоматическом режиме серверное оборудование осуществляет обновления, защиту, фильтрацию.

В школе для участников образовательных отношений предполагается погружение в информационно-коммуникационное пространство. Для этого можно использовать система СКУД (система контроля управления данными). Эта система обеспечивает контроль доступа в школу, информирование родителей о времени прибытия и отбытия ребенка из школы, контролирует время работы сотрудников.

Каждый учебный кабинет необходимо снабдить компьютерным оборудованием и для работы учителя, и для обучающихся (компьютерная техника, комплекты программного обеспечения, камера, интерактивная панель). Такое оборудование необходимо связать в многофункциональную систему обработки и передачи информации.

Необходим для школы кабинет интерактивной визуализации «Trans-Force». Такой кабинет предоставляет возможность для изучения многих предметов, поддерживает возможность групповой работы с помощью интерактивных столов. Материал изучается в 3-D формате.

Школам следует внедрить компьютерное музыкальное оборудование (акустическая система, миди - клавиатуры, обучающее программное обеспечение). Необходимо наличие студий звукозаписи, мультистудии, телевизионной хромкейной студии.

Возможности школьной библиотеки следует расширить ситуационным залом, системой видеоконференцсвязи, интерактивными трибунами «Polusom».

Лабораторные программно-аппаратные комплексы AFS (наборы контрольно-измерительных приборов, подключенные к устройствам обработки данных) целесообразно использовать для изучения физики, химии, биологии, технологии. С помощью такого программного обеспечения возможно проведение лабораторных исследований на высоком техническом уровне.

В настоящее время широко внедряются в образовательную практику школы такое направление, как робототехника.

Для робототехники подходит программирование в среде LabView, роботы NXT, Tetris, LegoWeDo, платформа Arduino, предназначенная для построения простых систем автоматизации и робототехники.

В школах необходимо создать кабинет геоинформационных технологий. Его деятельность основана на эпистемотеке – ресурс, позволяющий работать со знаниями в информационной среде. С помощью такого ресурса обучающиеся смогут проводить исследования по геологии и географии при помощи высококлассного технологического оборудования и систем геолокации.

Интернет-кафе для школ позволяет реализовывать ряд образовательных задач (сервис Intel), направленных на сетевое взаимодействие (интеллектуальные игры, web-квесты, сетевые путешествия).

На различных интерактивных устройствах возможно отражать информацию из школьной жизни (интерактивные киоски, видеотерминалы, видеостена - всё это является составляющей частью многофункциональной системы передачи и обработки данных).

В настоящее время в школах с помощью технологических устройств возможно создание проектов: Виртуальный музей «Память сердца», «Цифровое телевидение. Образование», «Умная локальная сеть», «Электронный портфель (без бумажных учебников)», «Электронная библиотека», «Лингвистическая лаборатория», «Умная теплица».

В образовательный процесс для развития ключевых компетенций обучающихся следует внедрять технологии образовательных инициатив Intel, опыт работы реализации образовательных инициатив Intel публикуется на сайте образовательного учреждения, на сайте профессионального сообщества учителей «Образовательная Галактика Intel@».

Учащиеся и их родители хотят больше знать о профессиях, востребованных в ближайшем и отдаленном будущем.

В настоящее время коренным образом меняются требования школьников и их родителей к уровню обучения, что объясняется следующими причинами:

- в большую жизнь вступает «поколение, которое с самого рождения знакомо с Интернетом»;
- в мировой экономике постоянно растет спрос на специалистов в таких областях знания, как естественные науки, технологии, инженерное дело и математика (Science, Technology, Engineering and Mathematics – STEM), и студенты с высокой мотивацией и хорошей подготовкой по этим предметам еще со школы представляют собой все более востребованный ресурс.

В России принята и довольно успешно реализуется программа «Цифровая экономика Российской Федерации», в которой отражены новые смыслы развития всех отраслей экономики, основой которой, безусловно, является образование. Как отмечают исследователи Института образования НИУ «Высшая школа экономики» и Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее»: происходит трансформация рынка труда во всем мире, так как цифровая эпоха преобразует все сферы жизни общества и экономики.

В настоящее время неизбежно происходит переход к другому типу трудовой деятельности, где самым важным ответом на вызовы времени должно стать умение решать разнообразные задачи. На первый план выдвигаются не специализированные знания и умения, а «компетенции человека XXI века» – когнитивные, социально-эмоциональные и цифровые.

Человеческий капитал сегодня – ценностное отношение к практической значимости знаний и умений, активность человека, его умение быстро реагировать на все изменения в окружающей действительности, умение эффективно работать в условиях высокой неопределенности, а также способность учиться и переучиваться в ответ на вызовы времени.

Устойчивое развитие общества и формирование прогрессивной новой технологичной культуры зависят от формирования новой грамотности – финансовой, гражданской, правовой, коммуникативной, технологической и т.п. Причем формироваться эта грамотность должна на основе междисциплинарного подхода.

Авторы «Карты лидеров инноваций в образовании» отмечают, что на одном из самых представительных форумов по образованию в Сингапуре «EdTechXAsia 2016 – Управление образованием и навыками XXI века» были сформулированы основные вызовы времени современному образованию это: компетенции XXI века; диджитализация (оцифровка различных видов информации); индивидуальные образовательные траектории через всю жизнь; глобализация; привлечение частного капитала.

В докладе «Будущее образования: глобальная повестка», отмечается, что образование – это поддержка развития человека на протяжении всей его жизни [2, 3]. Также подчеркивается, что наибольшее влияние оказываю на трансформацию образования три инфраструктурных области. Это область общения (информационно-коммуникационные технологии, влияющие на все процессы накопления, хранения и передачи информации); область производства и потребления (финансы и инвестиции, определяющие общие правила взаимодействия в экономической системе, связь производства и образования); область телесности (медицина, массовый спорт), где происходит воздействие на физическое и психологическое здоровье человека, и на увеличение продолжительности его жизни.

Очевидно, что ответом вызовам XXI века должен быть новый формат образования на всех его уровнях. Причем главной задачей образования остается подготовка подрастающего поколения к успешной социализации, обретению профессии, важной и нужной для развития экономики, а в итоге – улучшения качества жизни человека.

В московском регионе реализуются мегапроекты, нацеленные на решение данной задачи. Один из этих проектов – мегапроект «Интеграция программ разных уровней образования для достижения новых результатов», начиная от дошкольного, внешкольного, школьного и заканчивая профессиональным образованием. Интеграция разных уровней образования позволит: обеспечить преемственность образовательных программ, содержания образовательного процесса, технологий, методик, форм организации учебных занятий; сформировать навыки и умения для реальной жизни и профессиональной деятельности; осуществлять образовательную деятельность на основе конвергентного подхода с использованием имитационных исследовательских практик через техносферу образовательных организаций и включения познания в значимые виды деятельности; развивать предпрофессиональное образование.

Еще один мегапроект Москвы – «Школа – интегратор ресурсов города», направлен на максимальное использование всех возможностей городской среды, промышленных предприятий, технологических парков, институтов, музеев, культурных центров для совершенствования образовательного процесса. Это необходимо, чтобы дети были максимально готовы к жизни в условиях техносферы будущего, могли применять на практике знания и умения, полученные в процессе обучения.

Основной механизм реализации подготовки – многоуровневое взаимодействие, которое может реализовываться в нескольких формах, например:

- 1) сетевое взаимодействие между образовательными организациями различных уровней и типов, а также специализированными организациями, осуществляющими педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся;

- 2) межведомственное взаимодействие между органами управления и другими организациями, решающими задачи сопровождения профессионального самоопределения и профессионального выбора различных групп населения, и в первую очередь – подрастающего поколения;

- 3) партнерство образования и бизнеса в решении профориентационных и профнавигационных задач, поддержки школьников для обеспечения индивидуальной траектории профессионального самоопределения.

Для достижения поставленной цели используются такие *инструменты* как концептуальное и нормативно-правовое обеспечение; сетевые программы профессиональной навигации; городская инфраструктура; коворкинги; система профинформирования; кадровое и методическое обеспечение; мониторинг и оценка.

Стоит отметить, что большую помощь в подготовке детей к учебе, жизни и труду в современном мире может оказать профнавигационный онлайн-сервис – «Профессии будущей Москвы» о перспективных профессиях в сфере высоких технологий для цифровой экономики столичного региона.

Факторы, которые влияют на ситуацию, сложившуюся на рынке труда, можно разбить на две группы: социально-экономические (новые формы занятости населения, геополитическая обстановка, новые экологические требования на пути к «зеленой экономике» и др.); технологические (мобильный интернет; обработка больших данных; новые способы добычи и хранения энергии, интернет вещей; роботизация и автоматизация; искусственный интеллект; прототипирование и др.). Рынок труда – это одна из составных частей экономики, которая базируется на правильном образовании, учитывающем необходимость готовить подрастающее поколение к успешной социализации и выбору жизненного пути в профессии; это индикатор развития общества. Он определяет спрос на профессии. В условиях техносферы, это, прежде всего высокотехнологичные профессии. Перечень этих профессий на основе форсайта (инструмента коммуникации научного сообщества по поводу будущего) определен в Атласе новых профессий [1].

Школа должна чутко реагировать на все изменения, происходящие в области наук и технологий, реализуя принципы опережающего образования (понимание спроса на кадры на 5-10 лет вперед; заказ специалистов вузам; участие работодателей; обучение на практике; гибкие образовательные программы) [5].

Реализация принципов опережающего образования возможна через обмен знаниями между наукой образованием и промышленным производством. Такой обмен должен дополняться практиками в сообществе и использоваться как пространство кооперативного обучения.

Выводы. Профессиональное самоопределение школьников в настоящее время приобрело новые смыслы напрямую связанные с задачами, которые придется решать в будущем: подготовка подрастающего поколения к успешной социализации, обретению профессии, и наконец, улучшения качества жизни конкретного человека.

Литература:

1. Атлас новых профессий. - М.: АСИ; МШУ «Сколково», 2014. - 164 с.
2. Афанасьев В.В., Васильева М.А., Куницына С.М., Фещенко Т.С. Моделирование процесса организации профильного обучения для работы в наукоемких отраслях городского хозяйства города Москвы // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. Научный журнал. Ялта: РИОГПА. - 2016. - Вып. 53. - Ч. VI. - С. 21-33.
3. Афанасьев В. В., Васильева М.А., Куницына С.М., Фещенко Т. С. Управление качеством профильного обучения в общеобразовательных организациях города Москвы // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. Научный журнал. Ялта: РИОГПА. - 2016. Вып. 53. - Ч. VII. - С. 3-10.
4. Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее // Российские нанотехнологии. - 2011. - Т. 6. - № 1-2. - С. 13-23.
5. Умный город - технологии будущей жизни – <http://brmit.icde.ru/niokr-2/tekhnologii/umnyj-gorod-tekhnologii-budushchej-zhizni>

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Батчаева Зумат Сулеймановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы значения пейзажной живописи и учебно-воспитательных задач эстетического воспитания учащихся в формировании их духовной культуры.

Ключевые слова: живопись, пейзаж, жанр, развитие, формирования личности.

Annotation. The article considers the issues of the importance of landscape painting and the educational task of aesthetic education of students in shaping their spiritual culture.

Keywords: painting, landscape, genre, development, identity formation.

Введение. Самостоятельным жанром изобразительного искусства является пейзаж, он также играет важную роль в исторических и жанровых картинах, отражает в себе эстетическое и этическое отношение человека отдаленных, близких и нынешних эпох к природе - колыбели человечества. Несомненно, значение пейзажа как своеобразного экологического документа. Ведь первозданная природа отступает перед активной деятельностью человека. Пейзаж, таким образом, можно рассматривать как своеобразное историческое свидетельство о действительности жизни и, следовательно, использовать как важное средство воспитания. Средство воспитания любви к родине, так как пейзаж – это зримая ее красота. Воспитание уважения к культуре прошлого и культуре других народов. Образ природы едва ли не лучший жанр для опыта историко-стилистических сопоставлений художественной мысли: ведь природа - естественная постоянная среда жизни всего человечества. Тимирязев К. А. писал: «Очевидно, между логикой исследователя природы и эстетическим чувством ценителя ее красот есть какая-то внутренняя связь» [6].

Формулировка цели статьи заключается в раскрытии учебно-воспитательных задач, значении и роли занятий пейзажной живописи в эстетическом воспитании учащихся.

Изложение основного материала статьи. В зависимости от характера пейзажного мотива выделяется сельский, городской, индустриальный пейзаж. Пейзаж может носить исторический, героический, фантастический, лирический, эпический характер. Часто пейзаж служит фоном в живописных, графических, скульптурных, произведениях других жанров. Художник стремится не только точно воспроизвести выбранный пейзажный мотив, но и передать свое отношение к природе, одухотворить ее. Жанр пейзажа не только выражает бесконечное многообразие и красоту природы в разное время года, в различных климатических условиях, при солнечном или лунном освещении, но и передает чувства и настроение.

Художник рисует не натуру, а передает свое внутренне состояние в живописи, поэтому у каждого художника свои любимые цветовые сочетания, приемы, индивидуальное отношение к цвету.

Главная цель – формирование позиции педагога, как способа общения с ребенком, общий подход к предмету на занятиях по живописи. Без этого любая методика мертва, бездушна.

Сегодня задача искусства, состоит, прежде всего, в развитии в каждом способности к пониманию, сопереживанию, сочувствию в воспитании подлинного гуманизма. В этой многотрудной работе оно незаменимо, ибо обладает огромной силой внушения, играет большую воспитательную роль.

Сила воздействия искусства на человека во многом зависит от того, в какой мере человек способен глубоко чувствовать и понимать искусство. Формирование такой способности – обязательное условие полноценного использования воспитательных возможностей искусства. Но условие, а не цель. Художественные потребности составляют лишь часть духовных потребностей человека, часть, которая зависит от целого и влияет на это целое. Незнание закономерностей формирования личности, средствами искусства, делает весьма приблизительным и руководящим данным процессом.

К сожалению, все увеличивающийся груз информации на душу ребенка, подростка часто ложится мертвым грузом, и тогда при обилии знаний рождается скудость чувств и интересов. А незрелость их порождает примитивность духовной жизни. Но эта скудость также ищет самовыражения, проявляясь в погоне за грубыми ощущениями и примитивными радостями. Такой человек не только не способен сопереживать, но может получать наслаждение от боли, унижения другого, т. е., не в состоянии дать нравственной оценки своему поведению. Это происходит потому что, опираясь только на познание без переживания этого познания, без единства мысли и чувства, нет и оценки самого познания, нет обратной связи формирующей отношение человека к миру, что особенно важно в развитии и становлении каждого человека.

Искусство помогает растущему человеку постигать мир, дает пищу молодому уму, учит мыслить широко и нестандартно, приобщает к духовной культуре народов, воспитывая чувство патриотизма, пробуждает нравственную и гражданскую активность. И в результате способствует гармоническому развитию личности, необходимому для развитого общества.

Итак, целью обучения является духовно-нравственное развитие ребенка, т. е. формирование у него качеств, отвечающих представлениям об истинной человечности о доброте и культурной полноценности в восприятии мира, формирование этих качеств невозможно без художественного осмысления мира, которое может быть осмыслено только через процесс создания художественного образа.

Основные учебно-воспитательные задачи:

- эстетически воспитывать учащихся, формировать их духовную культуру и потребности постоянно общаться с изобразительным искусством, воспитывать уважительное отношение к труду художников;
- формирование умения эстетически переживать и оценивать произведения искусства и понимать образный язык живописи.

Развитие эстетического восприятия предметов и явлений природы, формирование понимания ее красоты и богатства: развитие цветоощущения, зрительной памяти, художественно-творческой активности, художественных способностей, фантазии; развитие образного мышления и воображения; обучение основам живописной грамоты, формирование навыков передачи цветом предметов с натуры, по памяти, по представлению и умений пользоваться художественно-выразительными средствами живописи; углубление знаний по перспективе, цветоведению, передаче формы и объема; формирование осознанного выбора художественно-выразительных средств при создании художественных образов; формировать пространственные представления, художественно-образное восприятие действительности; приобщение к наследию пейзажной живописи выдающихся художников прошлого и настоящего.

Живопись с натуры как метод предполагает целенаправленное наблюдение, и изучение натуры дает возможность лучше понять и изобразить предметы, объекты окружающего мира, а также правдоподобно передать их форму и цвет. В процессе наблюдения и изучения натуры «созерцательно-эмоциональные» задачи следует связывать с аналитическими. Эта связь должна быть органичной. Например, при работе на пленэре задача педагога помочь учащимся определиться в выборе мотива, организовать впечатления, согласно предлагаемому, но не воплощенному в материале художественному образу, чтобы ученик мог почувствовать творческое превосходство и власть над хаосом внешних впечатлений.

На занятиях живописью по памяти и представлению педагог может раскрыть тему в неожиданных и интересных для ученика аспектах, чтобы разнообразить и обогатить его представления, сделать момент вхождения в замысел более эмоциональным. Границы, даже, казалось бы, самой простой темы очень широки, и подростку бывает трудно войти в нее. Для этого можно привлечь художественное слово, которое разнообразно по смысловым оттенкам, эмоциональному звучанию. Подбирая литературный материал, необходимо учитывать не только тему, но и стиль подачи образа, оценивать не только реально-образную сторону отрывка, но и эмоционально-поэтическую.

Данный метод стимулирования образного мышления не должен быть единственным в подаче художественного материала. Необходимо создать условия для погружения в собственные мысли, для отстранения от объекта изображения, так как это активизирует ассоциативно-образное мышление и воображение [6].

Ребенок воспринимает мир в бесконечном богатстве всевозможных цветов. Детям не скучно смотреть на природу, потому что каждый раз она поражает их богатством своих красок. Живопись является истолкователем живой жизни. Она радует наш взор красотой и совершенством самого искусства.

Метод развития художественного восприятия основывается на восприятии детьми творчества различных художников и помогает приобретению собственных творческих навыков, развивает духовно, помогает сформироваться художественным впечатлениям, воспитывает эстетический вкус.

Художественное восприятие невозможно без развитого сопереживания, то есть способности соотносить произведения с собственным опытом, отзывчивости на содержание и форму произведения. Но чтобы учащиеся поняли и оценили произведение искусства, педагогу следует выбрать метод рисования по принципу работы художника, произведения, которого в последующем будут изучаться. Но главная задача такого метода не только в принятии именно пейзажей одного художника, а в том, чтобы подвести детей к пониманию субъективно-объективной сущности искусства.

Метод воспитания эстетического вкуса осуществляется при помощи интересного мотива в природе, передачи состояния в природе, сопоставляя при этом собственное отношение к ней.

Метод взаимодействия уроков рисования с другими общеобразовательными предметами. Так, чтобы наглядно показать, какие чувства и мысли вызывает, например золотая осень, на помощь изобразительному искусству приходят такие предметы как – природоведение, литература, музыка.

Метод анализа и синтеза. Чем раньше в обучении будет анализироваться натура, тем качественнее будут работы учащихся. При таком условии школьники значительно раньше смогут перейти к новому этапу изобразительной деятельности: научиться эмоционально, откликаться на красоту родной природы, показывать в живописи эмоциональное состояние ее, видеть выразительность цветовых отношений и передавать это в своих работах.

Цветовые отношения определяются в природе методом сравнений по трем свойствам цвета: цветовому оттенку, светлоте и насыщенности. Эти три признака являются основными для полной характеристики всякого цвета. Чтобы правильно определить цветовые и тоновые отношения в пейзаже необходимо выработать специальную постановку глаза – уметь смотреть на все предметы одновременно, целно. Метод сравнений используется так же и в формировании эстетической оценки при ознакомлении учащихся с произведениями изобразительного искусства [1].

Метод от общего к частному предполагает вести работу целно. Умения видеть свою работу целиком детям не хватает. Поэтому зачастую предметы в их рисунках сливаются с фоном, окрашенным без учета предмета. Ребенок каждый предмет рисует отдельно, не принимая во внимание остальные. Когда цвет осмысливается предметно, он воспринимается не так как в простом наборе.

Практический метод – тренировочные упражнения. Главный их смысл – не только выработать технические навыки в работе с различными художественными материалами, но и стимул к дальнейшей творческой деятельности, подготовительный этап в создании художественного образа. Как например, пластикой цвета (характером живописного мазка) создать образ цветущей яблони, при этом, не вдаваясь в конкретику и детализацию.

Упражнения в получении различных тональных отношений в пределах одного цвета путем постепенного разбавления краски водой или повторных перекрытий одним цветом. Задача этих упражнений - научить находить и применять в работе нужную тоновую насыщенность [2].

Для успешной и плодотворной деятельности необходимо чтобы метод педагога согласовывался с личностным пониманием учащимися цели и учебно-воспитательных задач предмета, выражая тем самым позицию учителя.

Роль учителя искусства в формировании внутреннего мира учащегося тем более велика, так как духовные ценности передаются именно в процессе общения, при котором учитель и ученик выступают на правах равных субъектов.

Разнообразие педагогических приемов поможет создать на уроке атмосферу творческого общения, в которой учащийся обретает возможность самопознания и свободного самовыражения. В качестве более подробного рассмотрения методики проведения занятий предлагается рассмотреть методические разработки уроков.

Задача пейзажной живописи заключается не в формальном знакомстве с отличиями чисто внешнего свойства одного вида искусства от другого, а в осмыслении этих особенностей через своеобразие образного языка.

Общение с живописными средствами (цветом через) образы помогает развитию такой особенности эстетического восприятия, как «ассоциативность, способность улавливать и устанавливать связи между, казалось бы, несовместимым». Цвет в данном случае играет роль фактора, влияющего на развитие духовных сил и регуляцию настроения учащихся.

Цветовое пятно, составленное различными мазками, – «кирпичик», «вальс», «точка», «запятая», «дождь» – рождает множество ассоциаций. Средствами, для создания художественного образа, могут быть и живописная фактура и сочетание цветовых пятен [3].

Серьезной творческой задачей является передача эмоционально образного звучания пейзажа. Например, цветом нужно передать в пейзаже торжественность, грусть, нежность или тревогу. Задания на ассоциативность цветовосприятия при параллельном изучении основ цветоведения, способствуют развитию ассоциативного цветовосприятия, что позволяет творчески мыслить учащимся: в каждом цветовом пятне видеть образ.

Развитию познавательно-творческой активности и наблюдательности способствует пейзажная живопись. Выполнение заданий с ограничением изобразительных средств не только активизирует творческий процесс, но и приучает детей ценить и понимать возможности цвета. Так как достоинства произведения не обуславливаются обилием и яркостью красок, что без гармонии и красоты оттенков, без знания законов цвета и умения использовать их для выражения замыслов, трудно рассчитывать на успех.

Развитие познавательно-творческой активности у школьников определяется из потребности непрерывно познавать мир природы и творчески использовать полученные знания в своей деятельности.

Важным элементом в развитии познавательно-творческой активности является самостоятельность при решении художественно-образных задач. А решение художественно-образных задач это постановка проблемы, составление логической связи, решение которой способствует развитию образного мышления, умению логически и творчески мыслить [4].

Развитие художественно-образного мышления, художественного переживания осуществляется отказом от выполнения заданий по схемам, образцам. Развитие художественного мышления строится на единстве двух его основ: наблюдательности - умения вглядываться в явления жизни; фантазии – способности на основе развитой наблюдательности строить художественный образ, выражая свое отношение к реальности.

Большую роль в развитии живописного восприятия играет пейзаж, выразительный по предметному содержанию, состоянию природы и освещения.

Пейзаж требует решительного отхода от рассматривания и изображения локальных цветов. Здесь, в первую очередь, ставится задача воспроизводить отношения цвета по яркости, отвлекать и обобщать цвет в данных пространственных обстоятельствах (расстояние, освещенность, состояние и т. д.), понимать и изображать не физический облик предмета (дерева, строения и т. д.), а , возникающий в воображении, образ предмета (независимо от техники). И, наконец, он требует изобретательности в применении технических

средств, чтобы достигнуть правдоподобия (не абсолютного сходства, а всего лишь подобия) живописно-технического образа природы.

Наиболее ответственная часть работы – передача цвета, освещения, состояния погоды, времени дня, времени года. Нельзя рассматривать пейзаж вне этих условий. В каждом отдельном случае в зависимости от погоды, освещения, времени дня и целого ряда других условий, (состояний природы) один и тот же пейзаж будет выглядеть совсем иначе, что особенно ценно для реализации образа в творческой деятельности.

Предмет или природа не имеют постоянного одного и того же вида. Главным образом эта ошибка распространяется на цвет. Цвет предмета всецело зависит от освещения, от состояния той световоздушной среды, в которой предмет находится.

Цвет неба, травы, деревьев и других предметов будет изменяться в зависимости от того, как они освещены – погружены ли в тень, освещаются ли потоками солнечных лучей или рассеянным светом облачного неба. Вечером ли мы их видим, когда солнце на закате светит более красным светом, чем днем, или рано утром, когда все кажется легким и прозрачным. Об этом надо помнить, так как, часто, начиная работу, учащиеся упускают из виду, что впечатление складывается из многих моментов.

Поэтому в процессе обучения следует вести работу таким образом, чтобы учащиеся осознанно подходили к заданию. Направлять их внимание на анализ цвета в природе или в произведениях художников, все это зависит от целей и задач урока в разных возрастных группах.

Выводы. Общение с природой – одно из важнейших условий гармонического развития личности и роль природы (пейзажа) в развитии эстетической культуры младшего школьного возраста трудно переоценить. С помощью явлений природы человек способен выразить самые сокровенные чувства. Природа – несомненный объект удивления и восхищения.

Литература:

1. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства на личность. М.: ИП РАН, 1999. – 240 с.
2. Восприятие изобразительного искусства школьниками: Сборник научных трудов; Редкол. Юсов Б.П. М.: АПН СССР, 1988. - 130 с.
3. Волков Н.Н. Восприятие картины. М.: Просвещение, 1969. - 32 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. - 93 с.
5. Горяева Н.А. В мире искусства. М.: Просвещение, 1991. - 159 с.
6. Тимирязев К.А. Насущные задачи современного естествознания. Соч., т. V, М., 1938, - 430 с.

Педагогика

УКД: 378

аспирант **Безденежных Александра Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ VS ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена уточнению понятий «профессионально ориентированное иноязычное образование» и «профессионально ориентированное обучение иностранному языку», распространенных в отечественной методической науке. В ней обосновывается необходимость использования термина «профессионально ориентированный» для характеристики иноязычного образования на младших курсах неязыкового вуза и в ходе его сравнения с профессионально ориентированным обучением иностранному языку делается вывод о целесообразности применения первого, как более полно и точно отражающего современные цели и задачи иноязычной подготовки бакалавров-нелингвистов.

Ключевые слова: профессионально ориентированное образование, профессионально ориентированное обучение иностранному языку, профессиональные компетенции, универсальные компетенции, студент младших курсов, неязыковой вуз.

Annotation. The article is intended to give a more precise definition to the notions “professionally oriented foreign language education” and “professionally oriented foreign language teaching”. It grounds the necessity of using the term “professionally oriented” in foreign language education of first- and second-year students at non-linguistic universities and through its comparison with professionally oriented foreign language teaching makes a conclusion that the first term more fully and accurately reflects the modern goals and tasks of language training of non-linguistic students.

Keywords: professionally oriented foreign language education, professionally oriented foreign language teaching, professional competences, universal competences, first- and second-year student, non-linguistic university.

Введение. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. требует от системы образования подготовки высококвалифицированных кадров, способных интегрироваться в мировое хозяйство, обладающих профессиональной мобильностью, уважительным отношением к языкам, традициям и культуре других стран, способных включаться в межкультурное общение, развивать и поддерживать межэтнические отношения, стремящихся к самообразованию в течение всей жизни [Национальная ...].

Иными словами, актуальные требования, предъявляемые сегодня к системе образования подразумевают формирование совершенного другого рода личности обучающегося – личности поликультурной, полилингвальной и полимодальной [Балыхина, 2015: 42-49]. В свою очередь новый формат системы образования требует и иного подхода к иноязычному образованию. Так в иноязычном высшем профессиональном образовании необходимо учитывать специфику будущей профессии студента. Ввиду этого, все большую роль приобретает так называемое профессионально ориентированное иноязычное образование.

В данной статье мы поставили перед собой задачу уточнить понятие профессионально ориентированного иноязычного образования, сравнив его с профессионально ориентированным обучением иностранному языку. Решение этой задачи ведется с учетом позиций таких авторов, как Э.Г. Азимов, И.В. Алещанова, Б.М. Бим-Бад, А.А. Вербицкий, Т.А. Дмитренко, А.И. Кузьминский, П.И. Образцов,

Е.И. Пассов, И.Р. Санникова, В.Ю. Смольская, Е.Г. Тарева, А.Н. Щукин, D. Brenner, C. Kramersch, A.K. Moeller, J. L. Watzke и др.

Изложение основного материала статьи. Начнем с обоснования целесообразности использования термина «профессионально ориентированный» применительно к иноязычному образованию в нелингвистическом вузе. С этой целью проанализируем формулировки понятий «профессиональное образование» и «профессионально ориентированное обучение». В словаре педагогических терминов А.И. Кузьминского приводится следующее определение профессионального образования: «*профессиональное образование – образование, направленное на овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения задач профессиональной деятельности*» [Кузьминский, 2006: 305].

Более широкую трактовку понятия мы находим в педагогическом энциклопедическом словаре Б.М. Бим-Бада. Профессиональное образование определяется автором как «*социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение конкретной специальностью и уровнем квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в различных областях человеческой деятельности*». При этом автор отмечает, что профессиональное образование создает условия для профессионального становления, развития и самореализации личности, содействует достижению гуманистических и демократических целей общества [Бим-Бад, 2002: 223-224].

С точки зрения методической науки профессиональное образование рассматривается как «*процесс трудовой подготовки личности, обеспечивающий ее ориентацию в мире профессий и овладение конкретной специальностью*». Процесс профессионального образования предполагает реализацию системы организационных и педагогических мероприятий по формированию профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих готовность обучающихся к выполнению профессиональной деятельности [Азимов, 2009: 230].

Как следствие, профессиональное образование в высшем учебном заведении можно определить как процесс усвоения студентами знаний, умений и навыков, необходимых для реализации профессиональной деятельности, а также развития готовности и способности применять данные знания, умения и навыки для решения конкретных профессиональных задач, т.е. формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих профессиональное становление личности студента.

Определяя понятие профессионально ориентированного обучения, Т.А. Дмитренко приходит к выводу, что оно представляет собой «*систему психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей, направленную на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, будущей деятельности и профессионально важным качествам специалистов*». Автор подчеркивает, что профессионально ориентированное обучение призвано организовать учебный процесс с учётом профессиональной специализации, а также в опоре на личность обучающегося, его интересы, склонности и способности [Дмитренко, 2003: 159].

Схожую точку зрения высказывает В.Ю. Смольская, считая, что профессионально ориентированное обучение есть система «*последовательных и интенсивных совместных действий преподавателя и обучающегося, реализуемых в соответствии с взаимосвязанными между собой этапами, направленными на овладение обучающимися нормами профессионального поведения*» [Смольская, 2012: 182].

И.В. Алещанова и Н.А. Фролова понимают под профессионально ориентированным обучением «*систему дидактических средств организации учебного процесса, включающую изменение цели, содержания, процесса и формы и ориентирующую учебный курс на приобретаемую студентами профессию и возможные сферы его реального использования в профессиональной деятельности*» [Алещанова, 2012].

По мнению И.Р. Санниковой, профессионально ориентированное обучение предполагает развитие неких «надпрофессиональных» умений (умения интерпретации и анализа результатов деятельности, пользования техническими средствами обучения, базами и банками данных, владение иностранным языком и др.), что относится к общеобразовательной подготовке будущих специалистов [Санникова, 2006: 4].

В этой связи, пользуясь философскими категориями, мы можем рассматривать профессионально ориентированное обучение как некий базис, т.е. фундаментальный каркас, на основании которого будут впоследствии выстраиваться конкретные профессиональные компетенции, соответствующие выбранной специализации.

Резюмируя приведенные формулировки понятия «профессионально ориентированное обучение», можно сделать вывод о том, что **принципиальным отличием профессионально ориентированного обучения от профессионального является ориентация на одновременное формирование целого комплекса не только профессиональных, но в первую очередь общекультурных и универсальных компетенций.**

Примечательно, что данный термин зачастую применяется именно в отношении обучения иностранному языку в неязыковом вузе и подразумевает в обобщенном виде «обучение иностранному языку с учетом будущей профессии» [Азимов, 2009: 230]. Использование термина «профессионально ориентированный» видится нам оправданным, если речь идет об обучении иностранному языку студентов младших курсов нефилологического вуза при подготовке специалистов по тем профилям, где учебный план не предусматривает ведение дисциплин «Иностранный язык в сфере профессиональных коммуникаций» и «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Помимо прочего, принимая во внимание специфику иностранного языка как учебного предмета, при профессионально ориентированном обучении на младших курсах мы не можем полностью отказаться от языка как цели иноязычной подготовки, превратив иностранный язык лишь в средство получения профессиональных знаний. В этой связи мы согласны с мнением А.О. Обдаловой, утверждающей, что чрезмерная «профессионализация содержания придает процессу иноязычного образования узкопрактический характер, приводит к обеднению и упрощению его языковой, социолингвистической и межкультурной составляющих» [Обдалова, 2017: 7].

Еще одной причиной обращения к определению «профессионально ориентированный» при обучении иностранному языку является тот факт, что учебный процесс для многих направлений подготовки в неязыковом вузе выстроен таким образом, что профилирующие дисциплины вводятся на третьем и последующих курсах. Это значит, что студент младших курсов не имеет достаточно полного представления о специфике своей будущей профессии.

Необходимость признания профессионально ориентированного характера современного процесса обучения иностранному языку как основы или фундамента дальнейшего профессионального становления личности обучающегося находит отражение в ФГОС ВО третьего поколения, где «способность осуществлять коммуникацию (а также деловую коммуникацию) в устной и письменной формах на иностранном языке» относится к числу универсальных компетенций [ФГОС ...].

В то же время, анализируя актуальное положение отечественной методической науки в области иноязычного образования, государственный заказ и заказ общества, предъявляемый к системе образования, активную разработку в последние десятилетия межкультурного подхода и пр., использование понятия «обучение» представляется нам терминологически недостаточно точным, ведущим к несколько узкому пониманию сущности процесса.

В связи с этим мы полагаем, что сегодня стоит говорить о **профессионально ориентированном иноязычном образовании**. Поясним, чем обусловлен выбор данного термина. Обращение к словарю методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина показало, что «обучение» есть «процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений и способов познавательной деятельности человека; двусторонний процесс, в котором участвуют как обучающий (преподавание), так и обучаемый (учение) в их совместной деятельности» [Азимов, 2009: 168]. Образование же выступает как «процесс и результат усвоения знаний, навыков, умений. В образовании объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие готовность личности к выполнению социальных и профессиональных ролей. В ходе получения образования индивид осваивает систему ценностей, знаний, навыков и умений, соответствующих его интересам и общественным ожиданиям» [Азимов, 2009: 164].

Это означает, что образование как более широкое понятие, во-первых, уже включает в себя обучение и учение; а во-вторых, дополняется воспитанием, т.е. характеризует процесс и его результат, направленный на всестороннее развитие личности обучающегося как активного субъекта образовательного процесса, его социальное становление. Отмеченное говорит в пользу применения термина «иноязычное образование».

Поддержку нашего мнения мы находим у Е.И. Пассова, утверждающего, что цель обучения иностранному языку – это всегда лишь формирование компетенции (навыков и умений в терминологии Пассова), цель же иноязычного образования – «образование (создание) человека как индивидуальности». А сам иностранный язык автор призывает рассматривать не как учебный предмет, а как «образовательную дисциплину», обладающую огромным потенциалом» для развития человека как индивидуальности [Пассов, 2000: 32-33].

Следует обратить внимание и на то, что схожая проблема неоднозначности терминологии существует также в зарубежном опыте иноязычной подготовки. В различных исследованиях мы встречаем такие понятия, как «teaching a foreign language», «foreign language teaching and learning», «foreign language education». Выбор того или иного термина зависит от того, на чем фокусируется в своей работе автор, а именно: а) на отборе и организации методов и средств иноязычной подготовки, оптимальных способов формирования иноязычной коммуникативной компетенции, деятельности преподавателя по управлению иноязычным общением – teaching/обучение; б) на роли обучающегося в овладении языком, его центральной позиции в образовательном процессе – teaching and learning/обучение и учение; в) на развитии посредством языка «транслингвальной» и «транскультурной» личности обучающегося – education/образование [Levine, 2012: 15]. В то же время положения актуальных нормативных документов свидетельствуют о приоритете на сегодняшний день последнего направления в языковой политике, как в России, так и за рубежом (см. Федеральный Закон «Об образовании в РФ», The National Standards for Foreign Language Education Project и др.), признавая его в качестве глобальной цели иноязычной подготовки, которая затем уже конкретизируется в содержании, методах, средствах, формах взаимодействия субъектов образовательного процесса и т.д.

Поэтому профессионально ориентированное иноязычное образование при более широком понимании его сущности, а также целей и задач иноязычной подготовки в неязыковом вузе должно сочетать овладение профессионально ориентированным иностранным языком с развитием личностных и профессиональных качеств обучающихся через присвоение ими специальных лингвистических и профессиональных знаний, умений и опыта деятельности, необходимых и достаточных для эффективного решения «квазипрофессиональных задач» [Вербицкий, 1991: 62] в ходе межкультурного и межличностного взаимодействия и формированием положительного эмоционально-ценностного отношения к этой деятельности. Как видим, цель профессионально ориентированного иноязычного образования всегда двусторонняя: «с одной стороны, это общекультурное развитие личности, а с другой – профессиональное» [Воевода, 2009: 10].

Учитывая вышесказанное, мы определяем профессионально ориентированное иноязычное образование как систему педагогически, психологически и методически обусловленных взаимоотношений и взаимодействий субъектов образовательного процесса, направленных на развитие у обучающихся готовности и способности к организации, осуществлению и регулированию иноязычной речевой деятельности с целью достижения взаимопонимания с представителями иной культуры в ходе профессионального общения и интеграции в межкультурное профессиональное сообщество, результатом которой является личность студента как активного субъекта профессиональной межкультурной коммуникации.

Следовательно, профессионально ориентированное иноязычное образование подразумевает развитие у студентов не столько умений получения и переработки профессионально значимых знаний из иноязычных источников, т.е. умений читать и переводить техническую литературу, владеть минимально необходимой терминологией, умений правильно и полно оформлять устно и письменно речевые высказывания профессиональной направленности на иностранном языке, сколько адекватно выстраивать свое речевое и неречевое поведение в ситуациях межкультурного профессионального общения, «совмещать/ различать/ сопоставлять различные профессиональные картины мира» [Тарева, 2014: 73], организовывать и осуществлять иноязычную речевую деятельность, а также анализировать ее результаты в ходе личностного и профессионального становления.

Выводы. В заключении подчеркнем, что понятие «профессионально ориентированное иноязычное образование» наиболее точно отражает современные приоритеты и тенденции в иноязычной подготовке на младших курсах неязыкового вуза. Использование данного термина способствует иному видению сущности стоящего за ним процесса, более полному его пониманию и, соответственно, определению его конечных

результатов и оптимальных средств их достижения, что и является задачей нашей дальнейшей исследовательской работы.

Литература:

1. Национальная доктрина образования — Российская газета. — 2000. — 11 октября [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>. (дата обращения: 9.11.2017).
2. Балыхина Т. М., Черкашина Т.Т. Поликультурный и полилингвальный формат иноязычного образования // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. — 2015. — №1. — С. 42-49.
3. Кузьминский А.И. Педагогика в вопросах и ответах: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. / А.И. Кузьминский, В.Л. Омеляненко. — М.: Знание, 2006. — С. 305.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — М.: Большая рос. энцикл., 2002. — С. 223-224.
5. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языком) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
6. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии // Высшее образование в России. — 2003. — №3. — С. 159.
7. Смольская В.Ю. Реализация модели сети профессионально ориентированных взаимодействий субъектов обучения в вузе // «Модернизация научных исследований»: Материалы XXI международной научно-практической конференции по философским, филологическим, юридическим, педагогическим, экономическим, психологическим, социологическим и политическим наукам (Украина, г. Горловка, 17-18 мая, 2012 г) — Горловка: ФЛ-П Пантюх Ю.Ф., 2012. — С.182.
8. Алещанова И.В., Фролова Н.А. Профессионально-ориентированный подход в обучении иностранным языкам в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7959> (дата обращения: 10.10.2017).
9. Санникова И.Р. Педагогические условия профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов педагогических неязыковых специальностей: дис. ... канд. пед. наук. — Белгород, 2006. — С. 4.
10. Обдалова О.А. Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений: дис. ...док. пед. наук. — Нижний Новгород, 2017. — С. 7.
11. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения 21.09.2017).
12. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000. — С. 32-33.
13. Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy. Eds. Glenn S. Levine and Alison Phipps. AAUSC Issues in Language Program Direction, 2010 Volume. Boston: Heinle/Cenage, 2012. — P. 15.
14. Вербийский А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — С. 62.
15. Воевода Е.В. Сущность, цель и содержание профессиональной языковой подготовки международного специалиста в рамках компетентного подхода / Е.В. Воевода // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете компетентного подхода: Сборник научных докладов Третьего межвузовского круглого стола (Москва, 14 января 2009 года) / Отв. редактор Л.К. Раицкая. — М.: МГИМО (У) МИД России, 2009. — С. 10.
16. Тарева Е.Г. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография / Отв. редактор Е.Г. Тарева. — М.: Логос, 2014. — С. 73.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна

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

кандидат педагогических наук, доцент Новик Ирина Рафаиловна

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

директор Воронина Ирина Александровна

МБОУ «Школа №129» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации групповых и индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) в практике работы с одаренными школьниками. Раскрываются особенности организации проектной деятельности школьников как основы групповых образовательных маршрутов. Приводится пример ИОМ одаренного учащегося по географии.

Ключевые слова: одаренные дети, индивидуальный образовательный маршрут, групповой образовательный маршрут, проектная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problem of implementation of group and individual educational routes (IOM) in the practice of working with gifted students. The peculiarities of the organization of project activity of schoolchildren as the basis of group educational routes are revealed. The example of IOM of a gifted pupil is given on geography.

Keywords: gifted children, individual educational route, group educational route, project activities.

Введение. В эпоху модернизации образования педагоги находятся в постоянном поиске всё более эффективных форм образовательной деятельности, создания условий обучения и развития школьников, способствующих максимальной реализации их природных задатков. Важно обеспечить максимальное интеллектуальное, психологическое и творческое раскрытие личности каждого ученика. Исследования отечественных и зарубежных специалистов [3-9] свидетельствуют, что традиционные формы и методы обучения, реализующиеся по стандартному образовательному пути и способствующие пассивному накоплению знаний, не развивают в школьнике стремления к активности и самореализации. Основная идея обновления образования состоит в том, что оно должно стать индивидуализированным, функциональным и эффективным.

В статье 5 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» указано [1, с. 18], что «оказывается содействие лицам, которые проявили выдающиеся способности и к которым ... относятся обучающиеся, показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере учебной и научно-исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической культуре и спорте». Следовательно, одна из групп обучающихся, требующая пристального внимания учителя – одаренные дети.

Одним из способов реализации задачи индивидуализации образовательного процесса в контексте реализации ФГОС является разработка и внедрение индивидуальных и групповых образовательных маршрутов обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Самым сложным как для учителя, так и для администрации школы этапом является диагностика учащихся с признаками одаренности [4-6]. Обычно в школе выявляется от 1 до 5 % учащихся с признаками одаренности. Этому способствуют педагогическое наблюдение за подростками, анализ школьной документации, беседы с учителями, родителями, исследования школьного психолога. Особую роль в данном вопросе, на наш взгляд, играет проектная деятельность учащихся в небольших группах и индивидуально, которая способствует как выявлению одаренных обучающихся, так и развитию их творческих способностей. Проектная деятельность может являться центральной составляющей группового образовательного маршрута.

Проектная деятельность учащихся включает несколько этапов [7]: 1) поисковый, на котором определяется проблема, анализируется имеющаяся по ней информация, определяются потребности в сборе и изучении дополнительной информации; 2) аналитический, включающий постановку цели проекта, определение задач и способов решения проблемы, анализ рисков. На данном этапе школьники намечают план реализации проекта в соответствии с выбранной тематикой, обсуждают варианты, распределяют задания, анализируя имеющуюся информацию и ресурсы. Обычно этот этап выполнения проекта самый интересный и деятельный для участников группы; 3) практический – включает выполнение заданий по намеченному плану, осуществление текущего контроля. Из материалов, собранных и предложенных участниками группы, формируется проект; 4) презентационный – связан с предварительной оценкой продукта, планированием и подготовкой презентации продукта. На данном этапе проект оформляется в письменном виде, в ходе порой бурных дебатов формируются презентация и доклад, которые на следующем этапе могут быть представлены как лидером группы, так и всеми ее участниками на итоговом мероприятии; 5) контрольный – анализируется результат выполнения проекта, дается его оценка, возможности продолжения и дальнейшего продвижения.

Во время выполнения проектов возможно формирование экологической культуры обучающихся, которая способствует росту инициативности, самостоятельности, ответственности и познавательной активности учащихся, поэтому соотносится с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального и общего образования [2].

Так, для формирования экологической культуры учащихся в МБОУ «Школа №129» г. Н. Новгорода реализуются групповые проекты обучающихся 1-11 классов, связанные в начальной школе с предметом «Окружающий мир», в среднем звене (5-6 классы) – с элективным курсом «Мир, в котором мы живем» [3, 4, 10], выполняются индивидуальные проекты в старших классах. В процессе проектной деятельности формируются компетенции учащихся, ведущие к развитию их индивидуальных качеств, росту учебной мотивации и реализации креативных способностей, заложенных в каждом человеке.

В 2015-17гг в школе №129 реализованы следующие проекты: «Район, в котором я живу» (4-6 классы) – составлена карта микрорайона с несанкционированными свалками, отмеченными учащимися; «Вторую жизнь мусору!» (5-6 классы) – проведена выставка поделок из отходов продукции одноразового использования, которые школьники подготовили самостоятельно; «Экологическая и социальная реклама» (4-9 классы) – нарисованы и расклеены по школе плакаты экологической направленности; «Город, в котором я живу» (4-7 классы) – фотопроjekt, в котором школьники выразили свое равнодушное отношение не только к красоте, но и к проблемам Нижнего Новгорода и др.

В рамках реализации групповых образовательных маршрутов в МБОУ «Лицей №40» г. Н. Новгорода также были реализованы экологические, социально-значимые проекты: «Живите, родники!» – благоустройство родника в Печорской слободе, создание презентации «О родниках Нижегородского района», создание картосхемы «Родники Нижегородского района», выявление состояния воды в роднике; «Лицейский сквер» – озеленение пришкольной территории, создание электронного журнала «Деревья родного края»; «Сдай макулатуру – спаси деревья!» – спасение деревьев от вырубki, денежные средства, полученные от сбора макулатуры были потрачены на благотворительность в фонд НОНЦ (онкобольным детям); «Малым рекам – наша защита!» – благоустройство реки Старки и ее прибрежной части, создание буклетов, презентации «Река Старка»; «Снег – индикатор состояния окружающей среды» – исследование загрязненности снежного покрова нагорной части города Нижнего Новгорода, создание картосхемы загрязненности снежного покрова; «Сохраним парки Нижнего Новгорода!» – создание экологической тропы в парке им. Кулибина.

Изучением индивидуальных форм организации обучения занимались многие отечественные и зарубежные ученые, которые исследовали формы организации индивидуального образования как процесса образовательного взаимодействия, ориентированного на интересы, склонности, способности, активность, инициативность обучающегося. Совместная работа педагога и обучающегося направлена на формирование предметных умений и универсальных учебных действий, развитие компетентностей и получение учебных результатов в продуктивной форме. По мнению многих исследователей [7-9], индивидуализация обучения –

это, с одной стороны, организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся, а с другой – различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход. Особое значение индивидуализация обучения приобретает при работе с одаренными детьми, потому что им требуются особые условия обучения. В связи с этим все более актуальной становится разработка индивидуальных образовательных маршрутов для школьников, проявляющих особый интерес к предмету и демонстрирующих успехи в обучении. Разработка индивидуальных образовательных маршрутов учащихся позволяет реализовать личностно-ориентированный подход в образовании одаренных школьников, который максимально учитывает интеллектуальные способности детей, их мотивацию, творческие способности, определяет личную траекторию развития и образования. Внедрение маршрутной системы образования позволяет создать такие психолого-педагогические условия, которые обеспечивают активное стимулирование у обучающихся самооценной образовательной деятельности на основе самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями.

Индивидуальный образовательный маршрут – это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.) [8, 9].

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

В современном Федеральном государственном стандарте [2] особое внимание уделяется освоению школьниками важных компетенций, которые в дальнейшем станут основой их непрерывной образовательной деятельности. С 2013г. в МБОУ «Лицей № 40» г. Нижнего Новгорода разрабатываются и реализуются Индивидуальные образовательные маршруты по географии. Составление ИОМ – совместная деятельность учителя географии и подростка, выполняющаяся по определенному алгоритму: 1) диагностика способностей школьника; 2) планирование долгосрочных и краткосрочных целей и путей их достижения; 3) определение времени, необходимого подростку на освоение базовой и специальной программы; 4) взаимодействие с родителями школьника; 5) разработка индивидуального учебно-тематического плана; 6) обсуждение критериев оценки достижений подростка.

Для эффективности разработки ИОМ необходимо соблюдать ряд условий [9]: все участники педагогического процесса должны осознавать необходимость и значимость ИОМ как одного из способов самоопределения и самореализации школьника; необходимо осуществление психолого-педагогического сопровождения и информационной поддержки процесса разработки ИОМ учащегося; учителю важно организовать рефлексию и саморефлексию как основу коррекции ИОМ.

В качестве примера приведем один из Индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, разработанных с целью развития учебно-познавательной компетентности, личностного развития и самореализации личности учащегося в процессе обучения географии, расширения возможности реализации его интеллектуальных, творческих способностей в течение учебного года.

Индивидуальный образовательный маршрут.

Шагалова Романа, ученика 10 класса.

Цель: создание психолого-педагогических условий для развития учебно-познавательной компетентности, личностного развития и самореализации одаренной личности в процессе обучения географии, расширение возможности реализации ее интеллектуальных, творческих и организаторских способностей.

Задачи: 1) изучение выбранного предмета на профильном уровне и получение дополнительной подготовки к олимпиадам по географии, научно – практическим конференциям, интеллектуальным играм и конкурсам, проектам различных уровней по географии, а в дальнейшем и для сдачи ЕГЭ по предмету; 2) углубленное изучение географии через систему спецкурса «За страницами учебника географии».

План работы с учеником по ИОМ состоит из трех частей: проектирование, организация, мониторинг и анализ, пример представлен в таблице.

ИОМ Шагалова Романа, ученика Лицея № 40 г. Н. Новгорода

Проектирование	<p>Хочу узнать – научиться-достичь</p> <p>1. Продолжать заниматься подготовкой к олимпиадам по географии различных уровней.</p> <p>2. Заниматься исследовательской и проектной деятельностью в области географии, экологии, социологии.</p> <p>3. Участвовать в научно-практических конференциях разного уровня.</p>	<p>Виды деятельности:</p> <p>1. Научно-исследовательская работа в рамках научного общества Лицея (НОЛа) и научного общества учащихся (НОУ).</p> <p>2. Решение задач по географии в рамках спецкурса «За страницами учебника географии».</p> <p>3. Участие в конкурсах, олимпиадах, викторинах, проектах различных уровней по географии.</p>
Организация	<p>Мои шаги в достижении цели</p> <p>Чтение дополнительной научной литературы по географии; занятия на спецкурсе «За страницами учебника географии»; с целью подготовки к олимпиадам по географии; работа в НОУ по географии; участие в проектах, конкурсах различного уровня, научно-практических конференциях по географии.</p>	<p>Участие в проектной деятельности по географии и экологии (проект «Лицейский сквер»); организационная работа по привлечению ученика к участию в олимпиадах по географии; сопровождение ученика в написании научной работы по географии; консультации учителя; занятия на спецкурсе «За страницами учебника географии».</p>
Мониторинг и анализ	<p>Узнал – научился – достиг</p> <p>1. Мои победы: 1 место в школьном этапе и призер районного этапа Всероссийской олимпиады школьников по географии; 3 место в областной естественно-географической олимпиаде; 2 место в очном туре Межрегиональной олимпиады по географии, проводимой КФУ; 1 место в районной конференции НОУ в секции «Экологическая география»</p> <p>2. Мои открытия: написание научной работы «Сохранение парков – основа устойчивого экологического развития города Нижнего Новгорода»</p> <p>3. Мои достижения: стал одним из активных участников социального проекта «Лицейский сквер»</p>	<p>Работа с учеником в рамках ИОМ по географии способствовала развитию его интеллектуальных и творческих способностей, позволила ему достичь хороших успехов в учебной - познавательной деятельности. Принимал активное участие в проекте «Лицейский сквер» сборника «Деревья родного края».</p> <p>Ученик достиг высоких результатов в олимпиадах по географии.</p> <p>Написал научную работу по географии «Сохранение парков – основа устойчивого экологического развития города Нижнего Новгорода».</p>

Выводы. Таким образом, развитие одаренных обучающихся может осуществляться по групповым и индивидуальным образовательным маршрутам, которые реализуются одновременно или последовательно. При их реализации основная задача педагога — предложить учащемуся спектр возможностей и помочь ему сделать выбор. Выбор того или иного индивидуального образовательного маршрута определяется комплексом факторов: интересами и потребностями самого обучающегося и его родителей в достижении необходимого образовательного результата; профессионализмом педагога; возможностями учреждения дополнительного образования удовлетворить образовательные потребности учащихся; возможностями материально-технической базы учреждения.

Благодаря проводимым в рамках групповых и индивидуальных образовательных маршрутов мероприятиям у учащихся повышается интерес к естественным наукам, развиваются интеллектуальные и творческие способности.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 в последней действующей в 2017 году редакции от 29 июля 2017 г.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г., № 413.
3. Воронина, И.А. Инновационные тенденции в развитии экологического образования в школе / И.А. Воронина, И.Р. Новик // Материалы Международной научно-практической конференции «Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность». - Н.Новгород. 2015. С. 144 – 149.
4. Воронина, И.А. Об организации научно-образовательной экспериментальной площадки «Современные методы организации внеклассной работы в средней школе» / И.А. Воронина, И.Р. Новик // Материалы 62 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием «Актуальные проблемы химического и экологического образования». СПб.: РГПУ им. Герцена. 2015. С. 169-172.
5. Егоров, Е.Е. Интендиффия как методологическое основание трансформации подготовки педагогических кадров для общего образования / Е.Е. Егоров // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). С. 3.
6. Новик, И.Р. Формирование у студентов педагогического вуза профессиональной компетентности во время работы с одаренными учащимися Нижегородской области / И.Р. Новик, А.Ю. Жадаев, И.А. Воронина, О.А. Савина, А.В. Сидорова // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-5. – С. 914-918.
7. Организация проектной деятельности в школе. Система работы / Авторы-сост.: С.Г. Щербакова, Л.А. Выткалова, Н.В. Кобченко, Т.В. Хуртова. Волгоград, 2011. С. 12-13.

8. Рузанова, Ю.В. Портфолио ученика как основа построения индивидуального образовательного маршрута / Ю.В. Рузанова, Т.К. Беляева // Орфановские чтения: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. - 2015. - С. 142-146.

9. Рузанова, Ю.В. Реализация предметного образовательного маршрута ученика как основа индивидуализации обучения в современной школе / Ю.В. Рузанова, Т.К. Беляева, Е.Е. Варакина // Педагог 3.0: подготовка учителя для школы будущего: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Н.Новгород: Мининский университет, 2016. - С. 184-190.

10. Сидорова, А.В. Формирование экологической культуры пятиклассников на занятиях интегративного факультативного курса «Мир, в котором мы живем» / А.В. Сидорова, И.А. Воронина, И.Р. Новик // Экологические проблемы и пути их решения: естественнонаучные и социокультурные аспекты: Сборник статей по материалам II молодежной межрегиональной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. С. 132-137.

Педагогика

УДК 372.881.1

старший преподаватель Благодирова Марина Александровна

ФГБОУ «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова» (г. Москва)

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Рассматривая возможности приобретения межкультурной коммуникативной компетенции на занятиях иностранным языком в неязыковом вузе, автор исходит из подразделения МКК на аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Отмечая, что в этих условиях формирование МКК реально возможно лишь в пределах первоначального, аффективного компонента, автор подробно останавливается на роли эмоциональных, личностных факторов в усвоении культурологических знаний. При этом подчеркивается важность культурной самоидентификации обучающегося, для чего требуется осознание национальных особенностей собственной культуры. Автор пишет, что профессиональный уровень, необходимый преподавателю иностранного языка для решения этих задач, требует постоянного самообразования и самовоспитания.

Ключевые слова: аффективный компонент, когнитивный компонент, эмпатия, культурная самоидентификация, постоянное саморазвитие преподавателя.

Annotation. In the article the possibilities of gaining cross-cultural communicative competence at foreign language lessons in a non-linguistic university are considered on the basis of the concept of the three components of this competence, which are affective, cognitive and behavioral components. Pointing out that in such conditions this goal can only be achieved within the limits of the initial, affective component, the author examines the role of emotional, personal factors in acquiring cultural knowledge. The author emphasizes the importance of cultural self-identification, which requires the awareness of the learner's national cultural characteristics. The article also writes that because of the professional standard necessary for fulfilling these tasks life-long learning is essential for the teacher.

Keywords: affective component, cognitive component, empathy, cultural self-identification, life-long learning of the teacher.

Введение. В наши дни для человека с высшим образованием приобретение иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции хотя бы на элементарном уровне крайне желательно, если не сказать, необходимо. В эпоху широких и интенсивных международных контактов во многих областях деятельности требуется способность понимать взгляды и мнения людей других культур, терпимо относиться к национальным различиям и адаптировать свое поведение к особенностям ситуаций кросс-культурного взаимодействия.

В последние десятилетия вопросы межкультурной коммуникации получили широкое освещение в отечественной литературе. Они исследуются и с культурологической, и с филологической, и с лингводидактической точки зрения. Работы А.П.Садохина, О.А.Леонтович, С.Г.Тер-Минасовой, Н.Д.Гальсковой, И.Л.Плужник и других авторитетных авторов, наряду с трудами зарубежных ученых, способствовали появлению многих учебников, руководств для проведения спецкурсов и тренингов, а также диссертаций и статей – в частности, на тему формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) в языковых и неязыковых вузах. Мы решили сосредоточиться на тех аспектах этой темы, которые, на наш взгляд, пока не получили достаточного освещения и наглядно проявили свою актуальность в процессе нашей практической работы.

Формулировка цели статьи. Исходя из структуры межкультурной коммуникативной компетенции, мы намерены рассмотреть, до какой степени возможно формирование МКК в условиях неязыкового, в частности, экономического вуза без каких бы то ни было дополнительных курсов, а лишь путем преподавания имеющихся в обычном учебном плане занятий иностранным языком, что с методической точки зрения этому препятствует и что может способствовать.

Изложение основного материала статьи. В первую очередь необходимо отметить, что на уроке иностранного языка выполнение любых учебных заданий по сути дела представляет собой практику межкультурной коммуникации, потому что иностранный язык сам по себе отражает и выражает иностранную культуру. Что касается чисто коммуникативных заданий, как условно-речевые упражнения или ролевые игры, они обычно не несут никакой национальной окраски, но вырабатывают навыки соблюдения повсеместно принятых, то есть опять-таки межкультурных, правил человеческого общения. На университетских занятиях иностранным языком бывают и такие уроки, которые специально затрагивают тему межкультурной коммуникации.

На наш взгляд, результатом возросшего в последнее время внимания к этой теме стало то, что российские авторы в массе своей стали несколько по-иному конкретизировать содержание понятие «вторичная языковая личность», которое является центральным методологическим концептом, имея в виду,

что обучаясь иностранному языку, человек приобретает черты личности, характерные для иной лингвокультуры. При этом в прежние годы многие делали акцент на необходимости знания культуры страны изучаемого языка, благодаря которому в сознании обучающегося должен возникать образ мира, присущий носителю этого языка. Теперь же широко осознается, что носители языка могут быть представителями различных культур, как, например, британцы и американцы, а также что большая часть межнационального общения осуществляется на английском языке, который для участников общения не является родным. Поэтому теперь чаще говорят о языковой личности в межкультурной коммуникации, то есть о личности, способной к общению на иностранном языке с представителями других культур и к гибкому восприятию многообразной культурной картины мира.

Образ именно такой картины стремятся передать учебники английского языка, изданные за последние десять-пятнадцать лет. Одни из них показывают межкультурные различия в виде конкретных сведений – как в той или иной стране принято вести себя за столом, какие подарки можно и нельзя дарить деловым партнерам, какие темы можно и нельзя затрагивать в разговоре. Другие учебники дают обобщенные представления о различиях культур, в соответствии с классификациями, например, Э.Холла, Г.Хофстеде или Р.Льюиса. Вопрос в том, как в рамках обычных университетских занятий иностранным языком использовать эти сведения для формирования МКК.

Общепризнано подразделение межкультурной коммуникативной компетенции на такие три компонента, как аффективный, когнитивный и поведенческий. Как отмечает К.Б.Пригожина, которая глубоко исследовала эту тему, формирование межкультурной компетентности происходит во взаимообусловленности и взаимовлиянии всех этих компонентов, но начинается оно с аффективного, эмоционально-чувственного компонента, который основывается на общей осведомленности о различиях культур, активизации эмоционально-оценочного и ценностно-смыслового аспектов восприятия этих различий, эмпатии и толерантной восприимчивости [6, 7]. На наш взгляд, за то малое время, которое ныне отводится на занятия иностранным языком в неязыковом вузе, реальная возможность освоения МКК существует лишь в пределах этого первоначального компонента, который, однако, является базовым.

С.Л.Рубинштейн в свое время писал, что для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним, были не только ему понятны, но и приобрели для него личную значимость и нашли опорную точку в его переживании [8, с. 666]. Педагоги-практики нередко убеждаются в этом на собственном опыте. Когда обсуждается какая-то тема межкультурной коммуникации, даже если материал поначалу вызывает определенный интерес, он быстро забывается, если не удалось пробудить в студентах личностный, эмоциональный отклик.

Эмоциональная, личностная составляющая чрезвычайно важна для усвоения элементарных культурологических знаний и для развития на этой основе способности к сопоставлению и анализу различных культур (когнитивный компонент), а затем развития умений выбора адекватной стратегии поведения в той или иной межкультурной ситуации (поведенческий компонент). Подтверждение этой мысли можно найти у Л.С.Выготского, который писал о единстве аффективных и интеллектуальных процессов. С.Л.Рубинштейн также отмечал, что сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же, как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального [8, с. 514].

Важнейшей составляющей аффективного компонента является эмпатия. Первоначально появившееся в психологическом обиходе как «вчувствование» в переводе с немецкого, это слово стало обозначать широкий процесс понимания другого человека, включающий не только эмоциональное восприятие, но и мышление и познание, и межличностное взаимодействие. Этот процесс происходит путем соотнесения чужих эмоций, намерений, образа мыслей и моделей поведения со своими.

Отсюда следует, что субъекту эмпатии необходима ясная психологическая и культурная самоидентификация. По нашим наблюдениям, сегодняшние российские студенты обладают ею в недостаточной мере. В частности, при обсуждении темы высококонтекстных и низкоконтекстных культур в ответ на вопрос, к какой культуре, по их мнению, принадлежит Россия, даются разноречивые ответы. Иногда говорят, что раньше российская культура была высококонтекстной, а теперь становится низкоконтекстной – имея в виду, что Россия усваивает общемировые, то есть западные ценности межкультурного делового общения.

В теории обучения межкультурной коммуникации мысль о необходимости соотнесения «чужой» культуры с родной культурой с целью анализа и оценки сходств и различий является аксиоматичной. Многие исследователи упоминают метод биографической рефлексии, который должен побуждать обучающегося к размышлениям о его культурной принадлежности и культурном самовосприятии. Но складывается впечатление, что в российской образовательной практике идея диалога культур реализуется с явным уклоном в сторону внимания к «чужим» культурам в ущерб своей.

В том, что касается психологической самоидентификации, вероятно, играют роль особенности русского национального менталитета, для которого характерно, скорее, интуитивное, чем аналитическое восприятие. На эту мысль наводит исследование, где в двух студенческих группах было проведено тестирование эмоционального интеллекта по опроснику Д.В.Льюиса. В одной группе были в основном русские студенты, в другой преобладали студенты хакасской национальности. Оказалось, что у хакасов лучше развиты способности осознания и понимания причины своих настроений и эмоций, но недостаточно развиты способности понимать других и влиять на них. Русские же, напротив, показали хорошую способность различать эмоции других и оказывать влияние на их эмоциональный настрой, но недостаточную способность осознания собственных эмоций и саморегуляции [1].

Вероятно, все преподаватели иностранного языка, знакомя студентов с основными формулами делового дискурса, говорят им о том, что принятые за рубежом нормы делового общения предусматривают гораздо большую вежливость, сдержанность эмоций и мягкость формулировок, чем в привычной российской практике. Чтобы эти идеи, которые на уроке побуждают применять в ролевых играх, надежнее оставались в памяти, было бы полезно сопровождать их хотя бы минимумом информации о некоторых типологических отличиях российской культуры от преобладающей в современном деловом мире культуры англо-саксонской.

В частности, студентам не лишне было бы знать, что принадлежность России к коллективистской культуре связана с более открытым и спонтанным выражением межличностных эмоций, чем в индивидуалистской культуре. Для успешной практики межкультурной деловой коммуникации также полезно

было бы иметь в виду, что в культурах, которым свойственна высокая степень избегания неопределенности, что в значительной степени характерно для российской культуры, является приемлемым агрессивное поведение, проявляющееся в неприятии чужого мнения. Размышления об этих типологических отличиях И.Л.Плужник подкрепляет таблицей сопоставления англо-саксонской и российской моделей профессиональной коммуникации, которая ясно показывает, что зонами наибольшей вероятности возникновения кросс-культурного конфликта являются характер и степени выражения эмоций [5, с. 94].

На уроках делового английского языка одна из тем, наглядно свидетельствующих о различиях в психологической технике общения, по- английски носит название «counseling», для адекватной передачи смысла которого не годится ни одно из более-менее близких по значению слов – ни «консультирование», ни «собеседование», ни «советование». Смысл этой техники, в данном случае используемой не в профессиональных психологических целях, а в обычном человеческом общении, в том, чтобы выслушать человека, который рассказывает вам о своей проблеме и помочь ему самостоятельно найти решение этой проблемы. Для этого слушатель, вербальными и невербальными средствами показывая внимание, сочувствие и понимание, дает носителю проблемы возможность рассказывать о чувствах, которые он испытывает, и размышлять о возможных последствиях тех или иных решений. Студенты, не вдумавшись в суть этого метода, нередко говорят, что это то же самое, что дать совет.

Видимо, российский менталитет и характер чаще всего побуждают, выслушав человека, тут же высказать свое мнение. Кроме того, здесь, вероятно, сказывается российская склонность к целостному, интуитивному восприятию и недостаток интереса к подробностям. Анализируя происхождение этого свойства, Е.В.Фелл аргументированно высказывает мнение, что оно укоренилось под влиянием русских народных сказок и произведений русской классической литературы, на которых в России воспитывалось несколько поколений. Она отмечает, что данная российская особенность может серьезно затруднять деловые переговоры с людьми западной ментальности, для которой характерны рационализм, последовательная логичность и тщательная проработка деталей [9].

Все вышесказанное наводит на мысль, что преподаватель иностранного языка, который ставит себе задачу формирования в студентах межкультурной коммуникативной компетенции, должен обладать обширными и разнообразными знаниями и умениями, которые необходимо постоянно пополнять и развивать. В этой области как нельзя более справедлива мысль Е.В.Везетиу о том, что постоянное самообразование и самовоспитание педагога, которое начинается на студенческой скамье и продолжается в последующие годы – иными словами, обучение на протяжении всей жизни - является важнейшим фактором его профессионального развития [3].

О.А.Муратова пишет о конкретных профессиональных требованиях, которые предъявляют преподавателю иностранного языка задачи МКК. Это создание модели обучения для синхронного формирования языковых навыков, речевых и межкультурных коммуникативных умений и способности к критическому мышлению, а также других качеств, необходимых для эффективного межкультурного взаимодействия – как, например, адаптивность, толерантность, открытость, готовность к общению [4, с. 360].

Как показывает наш опыт, в условиях минимального количества аудиторных часов для занятий иностранным языком и слишком большого количества студентов в группах, которое оставляет очень мало возможностей для индивидуальной работы с ними, в усвоении материалов межкультурной коммуникации могут помочь электронные средства. Электронные пособия для самостоятельной работы отвечают требованиям современного личностно-деятельного подхода и способствуют активизации аффективных факторов обучения МКК.

Наглядным примером может служить электронный практикум, созданный преподавателями РЭУ имени Плеханова, который используется в магистратуре финансового факультета. Краткие тексты на темы основных типологических различий культур и упражнения к ним последовательно готовят студентов к итоговой презентации воображаемой корпоративной культуры компании, которая на их взгляд будет оптимальной. Знакомясь с материалом и обдумывая его, студенты делают выбор на основе личных предпочтений - например, будет ли культура этой компании индивидуалистской или коллективистской, какова будет в ней дистанция власти и т.д. Думается, что присутствующий в этом задании личностный, эмоциональный элемент должен способствовать тому, что приобретенные таким образом знания останутся в памяти [2].

Выводы. На уроках иностранного языка в неязыковом вузе возможно первоначальное освоение межкультурной коммуникативной компетенции в пределах аффективного компонента. Для этого необходимо уделять большее внимание активизации эмоционально-оценочного и личностно-смыслового факторов на основе сопоставления обучающимися особенностей иных культур с особенностями собственной национальной культуры и их осознанной культурной самоидентификации.

Педагогический процесс, направленный на формирование межкультурной компетенции на занятиях иностранным языком, требует от преподавателя не только обширных знаний и разнообразных умений, но и постоянных усилий для собственного профессионального и личностного развития.

В условиях нехватки аудиторных часов для преподавания иностранного языка в неязыковом вузе занятия на тему МКК можно дополнить самостоятельной работой с использованием специально подготовленных электронных средств. Такая работа, отвечающая современному компетентностному, личностно-деятельному подходу, способствует пробуждению интереса и приобретению элементарных знаний по этой теме.

Литература:

1. Балаклеец В.В. Об особенностях структурных компонентов эмоционального интеллекта у представителей разных народов. // Молодой ученый. - 2017. - 34. – С. 315-318.
2. Благонравова М.А., Муратова О.А., Тростина К.В. Электронный практикум для новой модели дистанционного обучения // Научный бюллетень Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. – 2017. – С. 29-34
3. Везетиу Е. В. Самовоспитание будущего педагога как фактор совершенствования его профессионального мастерства. // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-1. С. 57-62.
4. Муратова О.А. Роль преподавателя при подготовке студентов экономического вуза к участию в глобальном виртуальном иноязычном общении. В сборнике: Фундаментальное и актуальное в развитии

языка: категории, факторы, механизмы. // Материалы XVIII Международной конференции Школы - Семинара имени Л. М. Скрелиной. 2017. С. 357-362.

5. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дисс....д-ра пед.наук: 13.00.01 – Тюмень. - 2003.

6. Пригожина К.Б. Критерии оценки качества подготовки бизнесменов к межкультурной коммуникации. // Вестник МГЛУ. - 2011. - Вып. 3 – С. 157-165.

7. Пригожина К.Б. Методика формирования межкультурной компетенции для иноязычной подготовки специалистов – участников международных коммерческих переговоров: Диссертация на соискание ученой степени кандидата пед.наук. – Московский государственный лингвистический университет. - Москва. – 2012.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Изд-во Питер. – 2002. – 720 с.

9. Fell, Elena. Macro-reasoning and cognitive gaps: understanding post-Soviet communication styles. // Journal for communications studies. – July 14, 2017. – Vol/7,no.1(13)/2014:91-110.

Педагогика

УДК: 37. 378

кандидат педагогических наук, доцент **Блясова Ирина Юрьевна**
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
доктор исторических наук, профессор **Зайцева Любовь Юрьевна**
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный пед. университет» (г. Шадринск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Перед Российской Федерацией стоит задача - достижение устойчивого социально-экономического роста. Это во многом обеспечивается высоким уровнем профессионализма, компетентности кадров. Ключевую роль приобретают педагогические кадры. В статье раскрывается реализация компетентного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Актуализация компетентного подхода в образовании была осуществлена рядом нормативно-правовых документов и стандартом высшего образования. Авторы обращаются лишь к одному аспекту реализации компетентного подхода – формированию историко-культурных компетенций. Исследование заключается в анализе действующей системы профессиональной подготовки студентов-историков с целью повышения эффективности развития историко-культурных компетенций, как обеспечивающих специфику данной подготовки. Раскрывается опыт работы Шадринского государственного педагогического университета. Названы основные направления профессиональной самореализации историков. Рассмотрены специфические умения (организовать музей, организовать работу с архивными материалами, организовать археологическую полевую практику, использование ИКТ-технологий в методике преподавания истории) и навыки (поисковая работа, аналитическая работа, написание научной работы, обработка информации разных типов источников, организационная работа по деятельности музея, научного общества, клуба, т.д., учебно-методическая работа, просветительская деятельность), формируемые в ходе образовательного процесса у студентов-историков. Показана роль историко-культурного наследия в формировании историко-культурных компетенций. Поставлена проблема недостаточной эффективности формирования историко-культурных компетенций в случае отсутствия в системе подготовки студентов специализации по направлениям развития социокультурной среды (археология, музейное дело, экскурсионная деятельность, работа с архивными фондами, генеалогические исследования, использование ИКТ-технологий в преподавании истории и др.) Обозначены недочеты, свойственные исследовательским работам студентов-историков, вызванные недооценкой историко-культурного наследия, его использования в практической деятельности. В результате предложен путь формирования специальных профессиональных предметно-специализированных компетенций, обеспечивающий эффективность профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентный подход, историко-культурные компетенции, историко-культурное наследие, социокультурная среда.

Annotation. The Russian Federation faces the challenge of achieving the sustainable socio-economic growth. This is largely a result of the high level of professionalism, competence of the staff. The key role of teachers. The article deals with the implementation of the competence approach in the process of professional training of future teachers. The actualization of the competence approach in education was carried out a number of normative documents and standards of higher education. The authors address just one aspect of implementation of competence approach the formation of the historical and cultural competences. The study is to analyze the current system of professional training of students historians with the purpose of increase of efficiency of development of historical-cultural competencies, like providing specific training. Reveals experience Shadrinsk state pedagogical University. Named the basic directions of professional self-realization of historians. Considered specific skills (to organize the Museum, to organize the work with archival materials, to organize archaeological field practice, the use of ICT technologies in methodology of teaching history) and skills (search, analysis, writing of scientific work, information processing of different types of sources, organization of the activities of the Museum, scientific society, club, etc., educational work, educational activities) that are generated during.

Keywords: training, competence approach, cultural competence, historical and cultural heritage, social and cultural environment.

Введение. В концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года намечен курс на модернизацию системы образования на основе реализации компетентного подхода, состоящего в приоритетном формировании компетенций. Избрание данного курса вызвано необходимостью повышения эффективности развития страны в целом и отдельных ее отраслей.

Компетентность как качество характеризует квалификацию специалиста и обозначает высокий уровень его профессионализма. Компетенции представляют собой способности эффективной реализации необходимых видов профессиональной деятельности. Компетенция означает «готовность использовать

усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы и опыт деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [1]. Компетенции включают не только требуемые в профессии знания, умения и навыки, но и набор личностных и профессиональных качеств, а также действенную мотивацию, обеспечивающую ожидаемый от специалиста эффект.

Изложение основного материала статьи. Заказ государства на компетентных профессионалов вызвал многочисленные методологические и практические исследования компетентного подхода в сфере высшего и среднего профессионального образования.

Л.А. Ибрагимова, Г.А. Петрова, М.П. Трофименко провели теоретический анализ понятийного аппарата компетентного подхода. Н.М. Борытко, Е.Л. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.Б. Сериков, А.Б. Хуторской, А.И. Иванов, С.А. Куликова и др. предложили разнообразные подходы к классификации компетентностей [8, 4].

Профессиональная компетенция включает: сформированность профессиональных знаний, умений и навыков; способность применять их в педагогической практике; готовность организовывать свою профессиональную деятельность в соответствии с требованиями образовательного учреждения; достижимость планируемых результатов, раскрытых ФГОС; нацеленность на постоянное профессиональное совершенствование.

Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает комплексный подход к формированию компетенций, поскольку уделяет внимание как личностному аспекту в рамках общекультурных компетенций, так и современным социальным требованиям через общепрофессиональные компетенции.

ФГОС ВПО предполагает, что выпускник педагогического вуза должен обладать следующими общекультурными компетенциями: понимать закономерности исторического развития; руководствоваться принципом толерантности; быть готовым к диалогу и сотрудничеству; уважать и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям; владеть навыками публичной речи; быть способным к межкультурному взаимодействию. Составной частью общекультурных компетенций являются историко-культурные компетенции. Они позволяют особенно полно раскрыть интеллектуально-творческий потенциал будущего специалиста-историка. Поэтому в пример их формирования приведем подготовку специалиста по направлению 44.03.01 педагогическое образование профиль история.

Важную роль в подготовке историков играет социокультурная среда региона. Она включает объекты историко-культурного наследия и социокультурную инфраструктуру, чем обеспечивает необходимые условия для формирования специалиста, компетентного в вопросах истории и культуры, базирующегося на ценностях историко-культурного наследия.

Учет влияния социокультурной среды требует обращения к понятиям: «историко-культурная образованность», «историко-культурные ценности» и «историко-культурная компетенция».

Историко-культурная образованность включает в первую очередь краеведческие знания по истории и культуре региона, которые студент может применить в своей школьной педагогической практике, используя специфические объекты социокультурной среды.

Историко-культурные ценности создаются непосредственно социокультурной средой и включают культуру народов, населяющих регион. Развитие культуры в регионе возможно при наличии ряда условий: понимание социально-экономической специфики региона; выявление культурных запросов различных социальных групп; реализация культурного потенциала региона.

Изучение отечественной истории и культурологии позволяет актуализировать систему ценностей, структурировать и систематизировать её, определить собственную иерархию ценностей. В процессе образования решается проблема интеграции региональной истории и культуры в отечественную и мировую. Эта задача предполагает использование механизмов включения студентов в активную социокультурную деятельность, опирающуюся на историко-культурные ценности региона.

Историко-культурная компетенция представляет собой «комплексное качество личности», которое включает в себя «эмоционально-ценностный», «когнитивный», «деятельностно-практический» и «рефлексивный» компоненты [9]. Историко-культурная компетенция предполагает и принятие ценности социокультурной среды, и реализацию их в профессиональной деятельности.

Историко-культурная компетенция студентов развивается: в рамках предметов исторического и культурологического комплекса; обязательно при условии разнообразия форм, методов и средств; с опорой на историко-культурное наследие региона; в условиях организации научно-исследовательской деятельности студентов.

Методика формирования историко-культурной компетенции у студентов включает метод проектов, мини лекции, лекции с дискуссионными вопросами, лекции с запланированными ошибками, эвристическую беседу, групповую дискуссию, встречи с деятелями культуры, экскурсии в музеи, посещение историко-культурных центров, составление аннотаций, защита и оппонирование тезисов, проблемный анализ актуальных статей и др.

В качестве средств формирования историко-культурной компетенции выступают учебные программы по дисциплинам социально-гуманитарного цикла, методические рекомендации по семинарским занятиям, организация самостоятельной работы студентов.

К принципам организации учебного процесса относятся ориентация на историко-культурные ценности региона, междисциплинарная интеграция, рефлексивная активность студентов и др.

В качестве основных компонентов формирования историко-культурной компетенции выделяются: мотивационный (введение студентов в историко-культурную проблематику); знаниевый (приобретение знаний, их закрепление); поведенческий (использование практических, интеллектуальных, организационных, творческих умений в практической деятельности); оценочно-результативный (умение адекватно провести самооценку сформированности ценностного отношения к историко-культурному наследию и оценку историко-культурной компетентности сокурсников).

Не смотря на значительный интерес исследователей к проблеме внедрения компетентного подхода в высшей школе [3], следует обратить внимание на недостаточную разработанность теоретико-прикладных аспектов формирования историко-культурных компетенций студентов педагогических специальностей в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Поэтому подробнее остановимся на практике формирования историко-культурных компетенций на примере профессиональной подготовки студентов-историков ФГБОУ ВО «Шадринского государственного педагогического университета».

В целях более эффективного формирования историко-культурной компетенции были введены курсы по выбору «Историческое краеведение», «История религии», «Основы культуры межнационального общения», «История отечественной и мировой культуры», «История и культура Зауралья», «Организация «Культурно-просветительской деятельности по истории».

Студенты-историки и учителя истории участвуют в разнообразной деятельности, которая формирует историко-культурные компетенции. Так или иначе, эта деятельность связана с историко-культурным наследием региона:

- Выявление объектов историко-культурного наследия происходит в ходе археологической практики, либо в ходе поисковой деятельности по формированию фондов музея, либо в условиях работы поисковых отрядов, т.д.
- Изучение объектов историко-культурного наследия осуществляется в исследовательской работе с архивными документами, проведении краеведческих исследований.
- Систематизация объектов историко-культурного наследия проводится в ходе изучения учебных курсов «Археология», «Краеведение», «Экскурсоведение», «Музееведение», «Архивоведение», «Источниковедение» и др.
- Описание объектов историко-культурного наследия включается в курсовые и выпускные аттестационные проекты.
- Включение информации о данных объектах в учебную деятельность реализуется как в вузовских, так и в школьных учебных программах исторических курсов, элективных и факультативных курсов, программах кружковой работы по истории.
- Популяризация объектов историко-культурного наследия ведется в виде написания статей, выступлений на конференциях, проведении внеклассных мероприятий со школьниками, в том числе олимпиад по истории. На базе кафедры отечественной и всемирной истории, существовавшей в ШГПИ до структурных преобразований, старший преподаватель Перунов В.К. разработал несколько методических пособий о памятниках истории и культуры г.Шадринска и Шадринского района, проводил экскурсии по памятным местам г.Шадринска. Несколько студенток ШГПУ в 2016 г. участвовали в конкурсе, посвященном «Св. Афону».
- Участие в использовании объектов историко-культурного наследия чаще всего представляет собой экскурсионную деятельность.
- Участие в сохранении объектов историко-культурного наследия может включать волонтерское движение по организации субботников, принятию на себя школьниками и студентами обязательства по шефству над могилами погибших, обелисками, ветеранами Великой Отечественной войны.

К объектам историко-культурного наследия, с которыми взаимодействуют студенты-историки, относятся: исторические источники (устные, письменные, материальные), объекты поисковой и научно-исследовательской деятельности, элементы социокультурной среды, в которой осуществляется педагогическая деятельность и социализация обучающихся.

В реализуемой деятельности формируются следующие умения:

1. Организовать музей. На базе ШГПУ действует музей вуза, созданный преподавателями и студентами факультета истории и права.
2. Организовать научно-исследовательскую деятельность на базе архива. Выпускник ШГПУ Рождественский А. разработал собственную родословную, включающую более десятка поколений. Выпускница ШГПУ Гусева С. подготовила к защите диссертацию на соискание степени кандидата исторических наук по теме «Социализация молодежи ударных комсомольских строек Южного Урала в 1956-1964 г.г.» под руководством д.и.н. Федченко М.Н. и т.д.
3. Организовать археологическую полевую практику и деятельность школьного археологического кружка. Выпускница ШГПУ Сартасова О., не только участвовала несколько сезонов в работе археологической экспедиции студентов, подготовила курсовую работу по организации археологического лагеря школьников, написала и защитила ВКР по работе школьного археологического кружка, но и уже работая в школе, реализует свою программу археологического кружка.
4. Использовать ИКТ-технологии в методике преподавания истории с целью знакомства школьников с видео-хрониками и кино-материалами в качестве объектов историко-культурного наследия. Магистрант ШГПУ Рождественский А. посвятил данной проблеме ВКР и готовит магистерскую диссертацию, а также апробирует свою методику в школьной практике.

Можно назвать навыки, которые приобретаются в ходе профессиональной подготовки студентов-историков: навыки поисковой, аналитической работы, написания научной работы, обработки информации разных типов источников, организационной работы в рамках деятельности музея, клуба, научного общества, т.д., учебно-методической работы, просветительской деятельности.

В реализации учебной и научно-исследовательской работы студентов возникает проблемный вопрос: что выбрать – широкую профессиональную подготовку или узкую специализацию? Ведь отсутствие узкой специализации значительно снижает эффективность научно-исследовательской деятельности и качество формируемых исследовательских умений и навыков:

- слабо формируется навык работы с архивными фондами, что снижает потенциал выпускников в последующей научной деятельности в качестве аспирантов по специальности «Отечественная история»;
- возникают значительные проблемы и недочеты в формировании навыка написания исследовательской работы (научной статьи).

К таким проблемам и недочетам в написании научной работы можно отнести:

1. Ориентация при написании статьи не на поиск исторических источников, а на использование готовых интернет-материалов.
2. Компиляция используемых материалов, а не их обработка.
3. Превалирование исторического описания, а не анализа.
4. Использование ненаучного стиля изложения.

5. Сложность в актуализации исторической темы, в использовании проблемного подхода в её раскрытии.

Именно обращение к историко-культурному наследию позволяет преодолеть названные проблемы. Подчеркнем роль историко-культурного наследия в профессиональной подготовке студентов-историков:

во-первых, историко-культурное наследие в качестве исторического источника помогает сформировать навык изучения разных типов исторического источника;

во-вторых, историко-культурное наследие, как объект исследования, помогает сформировать навык исторического исследования, научной интерпретации исторического источника;

в-третьих, историко-культурное наследие, как элемент социокультурной среды помогает сформировать навык популяризации исторического знания в обществе и способствует социализации студентов и школьников;

в-четвертых, историко-культурное наследие, как элемент педагогической, образовательной среды помогает сформировать особенности методики исторического образования и воспитания.

Профессиональная компетентность историка включает: компетенцию использования исторического источника; компетенцию проводить историческое исследование; компетенцию организовывать учебно-воспитательный процесс; компетенцию осуществлять просветительскую деятельность.

Правда, эффективность подготовки повышается в случае, если студент в течение всех лет обучения проходит специализацию в каком-либо направлении: использование видеоматериалов; археологические раскопки; экскурсионная работа; проведение исследований на базе архивных материалов; участие в поисковых отрядах; участие в организации и деятельности музея, т.д.

Родионова Н.Ф. и Тряпицина А.П. связывают понятие «компетентность» с деятельностным характером обучения [6]. Мы же подчеркиваем невозможность её формирования вне научно-исследовательской и организационно-деятельностной специализации.

Путь формирования специальных профессиональных предметно-специализированных компетенций, включает по-крайней мере несколько необходимых этапов:

1. Включение в особое направление профессиональной деятельности.
2. Проявление интереса к данному направлению.
3. Повторное участие (неоднократное включение).
4. Изучение теории данной сферы деятельности.
5. Систематизация имеющегося знания и опыта в самостоятельном исследовании данной сферы деятельности.
6. Попытка разработки практического применения собственного знания и опыта (апробация).
7. Организация данного направления в своей профессиональной деятельности по окончании обучения.

Именно в этом процессе происходит формирование «опыта самостоятельного решения проблем», что ряд ученых называет «смыслом организации образовательного процесса» [5,7]. Указанные этапы легко могут сопровождаться разработанной диагностической системой [2]. Она включает тестирование; написания эссе и представление учебных портфолио; экспертизу практической деятельности; порядок написания и защиты аттестационных работ.

Но далеко не все студенты пользуются историко-культурным наследием в качестве фактора формирования профессиональной компетентности. Они не проходят тот путь формирования компетентности, который мы обозначили. Они не специализируются в каком-либо направлении профессиональной деятельности, а поверхностно знакомятся со всеми; они не способны понять систему различных направлений деятельности; они не ориентированы на практическое применение получаемой информации; в их учебной деятельности отсутствует преемственность в решении научно-исследовательских и практических задач.

Выводы. Итак, можно сделать вывод о том, что во время обучения студентов в вузе должна формироваться целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной профессиональной деятельности, то есть профессиональные компетенции.

Литература:

1. Атлягузова Е.И. Формирование базовых компетенций студентов технического профиля: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е.И. Атлягузова. – Тольятти, 2011. – 23 с.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
3. Долгова В. И., Гольева Г. Ю., Аркаева М. Ю. Реализация компетентного подхода в системе высшего профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 6–10. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95508.htm>. // <https://e-koncept.ru/2015/95508.htm>
4. Иванов А. И., Куликова С. А. Компетентностный подход в среднем и высшем педагогическом образовании // Среднее профессиональное образование. - № 5 - 2008.
5. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. // moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/
6. Родионова Н.Ф., Тряпицина А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» Выпуск 2006 ▪ www.omsk.edu // www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf
7. Рекунов С. Г. Компетентностный подход в системе профессионального образования: анализ понятий и соотношений // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - № 54 / 2008. // cyberleninka.ru/.../kompetentnostnyy-podhod-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya-analiz-ponyatiy-i-sootnosheniy
8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. [электронный ресурс] – Режим доступа. –URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения 26.02.2017)
9. Щетихина Л. В. Формирование историко-культурных компетенций у студентов педагогических специальностей / Л. В. Щетихина. – Челябинск, 2009. – 23 с.

УДК 371

ассистент кафедры оперативной хирургии и топографической анатомии Богрова Мария ИгоревнаГосударственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кубанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Краснодар);**кандидат культурологии, доцент Лагутин Александр Олегович**Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кубанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Краснодар);**лаборант кафедры оперативной хирургии и топографической анатомии Сухинин Анатолий Андреевич**Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кубанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Краснодар)

СОЦИАЛЬНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

Аннотация. Статья посвящена квалиметрируемому изучению субъективной оценки студентами младших курсов состояния жизни, её качества в аспекте их социального функционирования, при этом анализировался показатель социального функционирования SF анкетированием 850 студентов в зависимости от курса и пола.

Ключевые слова: студенты, социальное функционирование, качество жизни.

Annotation. The article is devoted to the study of qualimetric subjective assessment of undergraduate students the wealth of life, its quality in terms of their social functioning, it was analyzed the index of social functioning SF a survey of 850 students according to course and gender.

Keywords: students, social functioning, quality of life.

Введение. Согласно Уставу Всемирной организации здравоохранения, «здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков» (18). Понятие «благополучие» характеризует феномен удовлетворенных потребностей человека как личности и как «субъекта социальной деятельности» (16). В связи с этим чрезвычайно важным является квалиметрируемое изучение субъективной оценки человеком состояния жизни, её качества, то есть исследование качества жизни.

Качество жизни, и прежде всего качество жизни, связанное со здоровьем, является интегральной характеристикой физического, психологического, эмоционального и социального функционирования человека, основанной прежде всего на его субъективном восприятии (14). Изучение качества жизни является общепринятым в международной практике высокоинформативным, чувствительным и экономичным методом оценки состояния здоровья как населения в целом, так и отдельных социальных групп (9). Качество жизни является показателем, анализ которого позволяет говорить о здоровье анализируемой популяции и является важным фактором принятия управленческих решений.

Особую озабоченность в современной России вызывает здоровье детей и молодёжи. В 2000 г. родились больными или заболели непосредственно после рождения 38,0% детей (5). В 2017 году эти дети поступили в вузы России, перейдя на качественно новый уровень своей жизни.

Получение высшего образования – сложный этап в становлении личности молодого человека, зачастую требующий от него резкой смены жизненных стереотипов, устойчивости к возросшим физическим, интеллектуальным и эмоциональным нагрузкам, борьбу за новый социальный статус. При этом начальный высокий уровень здоровья молодёжи, контроль его состояния, поддержание и восстановление во время обучения является обязательным условием адаптации молодёжи к сложностям получения современного высшего образования.

Процесс социального функционирования личности представляет собой диалектическое единство адаптации и самоактуализации. Адаптация имеет своей целью максимальное уподобление личности социализационному нормативу для конструктивной интеграции в социум, самоактуализация предполагает реализацию личностью собственной системы потенциалов. Срыв как одной, так и второй составляющей по меньшей мере не позволит молодому человеку полноценно получить высшее образование, правильную социализацию. Раннее выявление возможных дезадаптационных изменений может способствовать сохранению здоровья и повышению успеваемости обучающихся (1). Тем более понятна необходимость в практическом использовании инструмента, позволяющего оценить социальные аспекты жизни студента младших курсов.

В медико-социальных исследованиях в качестве инструмента для оценки качества жизни часто применяется общий опросник MOS SF-36, позволяющий выявить закономерности реагирования человека на изменения его здоровья (12, 19) Опросник SF-36 прошел транскультурную адаптацию и оценку психометрических свойств, зарекомендовав себя как надежный, валидный и чувствительный метод (19). Этот инструментарий используется в подавляющем большинстве клинических исследований в России (2, 15). Стандартные формы оценивают качество жизни в течение последних 4-х недель.

Одной из составляющих опросника SF-36 является показатель «социальное функционирование», SF (Social Functioning), который характеризует степень ограничения физическим или эмоциональным состоянием социальной активности (общения) респондента. При этом оценку уровня взаимоотношений с друзьями, родственниками, коллегами по работе и т.д. дает сам реципиент, то есть шкала характеризует степень удовлетворения респондента своей социальной активностью.

Исследователями отмечена прямая связь между величиной показателя SF и уровнем оценки реципиентом своих социальных связей. Низший уровень SF характерен частым и сильным ощущением влияния физических и эмоциональных проблем на нормальное социальное функционирование, приводящему к значительному ограничению социальных контактов, например к снижению уровня общения. Чем выше показатель, тем выше респондент оценивает уровень своих социальных связей, тем меньше проблем с нормальным социальным функционированием из-за физических и эмоциональных причин. Высший уровень

– отсутствие влияния физических и психологических проблем на социальное функционирование респондента (2). В целом, показатель SF высоко коррелирует как с психологическим, так и с физическим здоровьем (20).

Материалы и метод. Анализировался показатель социального функционирования, SF анкетированием 850 студентов: 500 студентов 1 курса (352 девушки и 148 юношей) и 350 студентов 2 курса (258 девушек и 92 юноши). Из исследования исключались инвалиды 2 группы и инвалиды детства, а так же лица, страдающие хроническими заболеваниями и находящиеся в стадии обострения. Для обработки использовался статистический пакет StatSoft Statistica v.12.0. Данные записаны в виде $M \pm SD$ [ДИ], ($p = \dots$), где M – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение, [ДИ] – 95% доверительный интервал, p – уровень значимости.

Результаты исследования. Сравнительная оценка полученного нами показателя социального функционирования была затруднена по следующей причине: при изучении литературы, посвященной оценке показателей социального функционирования с использованием опросника SF-36, мы обратили внимание на большой разброс данных, полученных при исследовании социально, возрастно и пр. близких групп. Результаты можно было разделить на 2 группы: те, в которых показатель был ниже 50 и те, в которых был выше 70 баллов (Табл. 1). Таким образом, настолько выраженное различие показателя SF в выборках, близких по возрасту, социальному статусу, месту и времени проведения анализа (Россия и Белоруссия, второе десятилетие XXI века), может быть расценено либо как требующий вмешательства тревожный симптом для учебного заведения, либо как отсутствие единства в методике определения показателя, что затрудняет сравнение полученных данных с данными литературы.

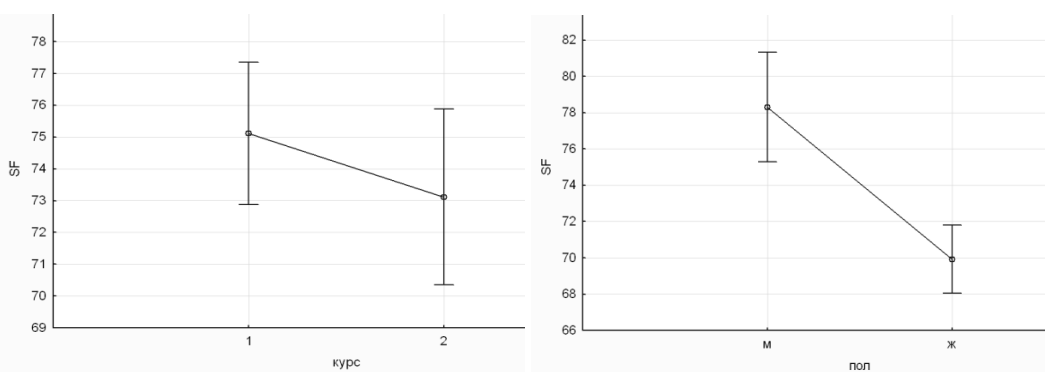
Таблица 1

Некоторые литературные данные показателя социального функционирования, определяемого с помощью опросника SF-36

	Показатель SF *	
Студенты 3-4 курсов стоматологического и педиатрического факультетов, (ФГБОУ ВО СГМУ им. В. И. Разумовского МЗ РФ)	78,75	[3]
Студенты 1-го курса лечебного факультета Ханты-Мансийской государственной медицинской академии	75,0 (50,0–88,0)	[17]
Студенты Ставропольского государственного медицинского университета	74,3±4,22	[11]
Студенты 2–4 курса Белорусского государственного медицинского университета	70,48	[13]
Студенты медицинского университета, г.Уфа	58,37±0,75	[8]
Студентки старших курсов педиатрического факультета, Ярославская государственная медицинская академия Минздравсоцразвития РФ	45,41 - 48,02	[4]

* данные помещены в виде, представленными авторами в цитируемых работах

Показатель социального функционирования SF у обучающихся 1-2 курса составил $72,51 \pm 23,49$ [70,93; 74,09], что совпадает с литературными данными. При этом показатель социального функционирования у студентов, обучающихся на 1 курсе значимо не отличается от показателя у второкурсников и составляет SF1 $75,61 \pm 22,84$ [73,85; 78,95] против SF2 $73,15 \pm 23,87$ [68,21; 76,01], $p = 0,26919$ (рис. 1 а).



а

б

Рисунок 1. Показатели социального функционирования студентов младших курсов в зависимости от курса (а) и пола (б)

Интересным представляется то, что показатель SFM у юношей 1 и 2 курсов составляет $78,28 \pm 22,59$ [75, 41; 81,12] и значимо выше показателя девушек SFF $70,24 \pm 23,47$ [68,37; 72,11] ($p = 0,000004$) (рис. 1 б).

Согласно литературным данным, к концу первого года обучения студенты-медики испытывают существенные психологические и эмоциональные перегрузки, результатом чего может стать снижение самооценки качества жизни [6]. На основании полученных нами результатов можно отметить, что сохранение уровня социального функционирования (рис. 1 а) возможно за счет поддержания высокого уровня социальной активности пула юношей и основной вклад в снижение показателя на 2 курсе обеспечивают студентки.

Показатели социального функционирования студентов младших курсов

	1 курс	2 курс
девушки (F)	72,01±23,96 [69,50; 74,52]	67,83±22,61 [65,05; 70,60]
юноши (M)	78,20±23,15 [74,45; 81,97]	78,39±21,78 [73,89; 82,90]
p	pF1-M1 =0,00797; pF1-F2 =0,02395; pF2-M2 =0,000122; pM1-M2 = 0,950	

Это предположение подтверждается анализом показателя социального функционирования юношей на первом и втором курсе: SFM2 остаётся на прежнем уровне и значимо не отличается от SFM1 (табл. 2). Социальная активность SFF2 студенток 2 курса по сравнению с первокурсницами снижается ($p=0,02395$).

Показательно сравнение данных социального функционирования в группах юношей и девушек разных курсов. Так, SFF1 у девушек 1 курса значимо ниже, чем показатель у юношей этого же курса ($p=0,00797$). Выраженное снижение показателя у студенток 2 курса еще более увеличивает разницу между группами юношей и девушек на 2 курсе ($p=0,000122$) (табл. 2).

Исследователи отмечают влияние гендерного фактора на показатели удовлетворённости здоровьем и составляющие качества жизни (7). Считается, что девушки имеют «повышенную потребность в общении, в близких эмоциональных отношениях» по сравнению с юношами (10), общение является более важным в обеспечении психологического комфорта респонденток (17) и ограничение общения негативно отражается на психологическом состоянии девушек. Полученные результаты могут свидетельствовать о встречно протекающем процессе: физические и психологические проблемы, более выраженные у девушек на первом курсе и увеличивающиеся ко второму, приводят к ограничению их общения с родными и друзьями. Социальное функционирование ухудшалось за счет психоэмоциональной дезадаптации и проблем общения с родственниками и друзьями. Несмотря на значительное количество социальных контактов в студенческой среде, девушки, вероятно, не полностью удовлетворены их качеством.

Подобное явление можно объяснить большим временем, которое студентки уделяют самостоятельной работе, подготовке во внеурочное время по сравнению с юношами. Однако сама по себе подобная тенденция тревожна и необходим контроль за ситуацией, при необходимости разрыва порочного круга: ограничение общения – появление эмоциональных проблем – дальнейшее снижение общения.

Выводы:

1. Показатель социального функционирования в группе девушек ниже по сравнению с юношами как на 1, так и на 2 курсах, что является отражением большей социальной активности молодых людей.
2. Показатель социального функционирования в группе юношей сохраняется стабильным при переходе на 2 курс.
3. Тенденция к снижению показателя социального функционирования студентов при переходе на 2 курс объясняется снижением показателя в группе девушек.

Литература:

1. Агаджанян, Н. А. Экология, здоровье, качество жизни / Н. А. Агаджанян, Г. П. Ступаков, И. Б. Ушаков и др. – М., Астрахань: Изд-во АГМА, 1996. – 260 с.
2. Амирджанова, В.Н. Популяционные показатели качества жизни по опроснику SF-36 (результаты многоцентрового исследования качества жизни «МИРАЖ»)/В.Н.Амирджанова, Д.В.Горячев, Н.И.Коршунов, А.П.Ревров, В.Н.Сороцкая // Научно-практическая ревматология. – 2008. - №1. – С. 36 - 48.
3. Амброва И.А., Храмов В.В. Потребности здоровьесбережения студентов медицинского вуза в культурно-конфессиональном контексте // Бюллетень медицинских Интернет-конференций.- 2016. Том 6. № 6. - С. 1155-1157
4. Белозерова О.В. Медико-социальный портрет и качество жизни студенток старших курсов педиатрического факультета. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 2. URL http://medpsy.ru/mpj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer25.php (дата обращения: 20.09.2017)
5. Дети в России. 2009 / ЮНИСЕФ; ФСГС. – М., 2009. – С. 26.
6. Дудник Е.Н., Глазачев О.С., Юматов Е.А., Ягубова Э.Ф., Исмаилова Ф.О. Качество жизни, уровень эмоционального выгорания и характеристики сна у студентов — медиков в различных образовательных средах // Вестник международной академии наук (Русская секция). – 2017. - 1. - С. 29-33
7. Журавлёва, И.В. Отношение человека к здоровью: методология и показатели / И.В. Журавлёва // Социология медицины. – 2004. - № 2. – С. 11 – 17.
8. Зулкарнаев Т.Р., Лукманова А.И., Поварго Е.А., Зулкарнаева А.Т. Применение показателей качества жизни студентов медицинского университета для диагностики нарушений здоровья // Медицина труда и экология человека, 2015, №4. - С. 123-127
9. Ильясов Б.Г., Мартынов В.В., Герасимова И.Б., Макарова Е.А., Закиева Е.Ш. Качество жизни: анализ влияния факторов, связанных со здоровьем, на основе системных и математических моделей // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. - Том 10, № 3, 2017. - С. 192-208
10. Исаева Е.Р. Копинг-поведение: анализ возрастных и гендерных различий на примере российской популяции // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11. – С. 144–147.
11. Мухаджиева Л.А. Оценка качества жизни студентов ставропольского государственного медицинского университета <https://www.scienceforum.ru/2017/2648/30601>
12. Нефедовская Л.В. Состояние и проблемы здоровья студенческой молодежи. – М.: Литера, 2007. – 192 с.
13. Николаевский В. Р., Климец Д. А. Социологический опрос «Оценка уровня качества жизни среди студентов 2–4 курса Белорусского государственного медицинского университета» // Молодой ученый. — 2016. — №4. — С. 627-630
14. Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. 2-е издание / Под ред. акад. РАМН Л.Ю. Шевченко – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – 320 с.

15. Руководство по исследованию качества жизни / под ред. акад. РАМН Ю.Л. Шевченко. – 2-е изд. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – 320 с.
16. Тараданов А.А. Семейное благополучие на Урале: теория, история, современность. Монография. - М.: Директ-Медиа, 2014. - 148 с.
17. Шаламова Е.Ю., Сафонова В.Р. Взаимосвязь шкал опросника SF-36 и показателей совладающего со стрессом поведения студентов северного медицинского вуза // Экология человека 2015.06. - С. 50-56
18. Development and constitution of the WHO // Chronicle of the World Health Organization. – 1947. – Vol. 1, No 1-2. – 202 p.
19. Ware J. E., Snow K.K., Kosinski M., Gandek B. Sf-36 Health Survey. Manuel and Interpretation Guide, Lincoln,RI.QualityMetric Incorporated, 2000, 150
20. Ware J.E., Kosinski M., Gandek B. et al. The equivalence of SF-36 summary health scores estimated using standard and country-specific algorithms in 10 countries: results from the IQoLA Project. International Quality of Life Assessment. J. Clinical Epidemiol., 1998, 51, 11, 1167-70.

Педагогика

УДК 74

кандидат исторических наук, доцент Боева Ольга Алексеевна
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОЛЛЕКЦИЙ - КРЕАТИВНЫЙ СПОСОБ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДИЗАЙНЕРА

Аннотация. Статья посвящена целесообразности обучения проектированию коллекций, как эффективному средству для развития креативных способностей и самореализации будущих дизайнеров костюма. В статье также рассмотрены этапы проектирования коллекций.

Ключевые слова: дизайнер, коллекция, творчество, мышление, проектирование, творческие эскизы, обучение.

Annotation. The article is devoted to the advisability of teaching design collections as an effective tool for development creative abilities and self-realization of future costume designers. The article also considers the stages of designing collections.

Keywords: designer, collection, creativity, thinking, designing, creative sketches, training.

Введение. Самореализация, а также профессиональный успех будущего дизайнера костюма в современной индустрии моды зависят от его умения быстро, и умело решать нестандартные задачи по созданию одежды различного назначения. Этапы решения таких задач связаны с креативными способностями, художественным и техническим творчеством, с развитым эстетическим вкусом, что является основой преобразовательной деятельности. Профессиональная деятельность будущего дизайнера костюма направлена на создание нового творческого объекта, ранее не существовавшего, а также на сохранение или воссоздание достигнутых в культуре ценностей, вещей. Уникальность такого специалиста определяется содержанием многостороннего образования, объемом усвоенных компетенций, опытом творческой и практической деятельности. «Есть очень четкое, конкретное определение, которое позволит вам понять, можете ли вы быть дизайнером. Очень простой, казалось бы, навык. Он главный и определяющий. Который покажет, может ли этот студент быть дизайнером. Это – работа с тканью, потому что дизайн – это работа с материалом, работа с тканью. Нравится ли человеку трогать ткань, нравится ли человеку разговаривать с тканью, может ли он с ней вступить в диалог – вот что определяет суть работы дизайнера. Нарисовать эскиз сегодня может компьютер, построить конструкцию сегодня может компьютер, сделать обработку может технолог. Главная ответственность дизайнера – это выбор ткани, и когда дизайнер сталкивается с тканью, у него в голове рождается уже и воплощается конкретный образ» [11].

Формулировка цели статьи. Цель статьи – раскрыть целесообразность обучения проектированию коллекций, как эффективному средству для развития креативных способностей и самореализации будущих дизайнеров костюма.

Изложение основного материала статьи. В процессе обучения будущие дизайнеры костюма изучают авторские коллекции молодых дизайнеров, а также коллекции известных Кутюрье моды, анализируют конструктивные и цветовые решения в представленных моделях, выявляют и характеризуют основные изменения в моде. Посещают музеи и художественные галереи, изучают книги по искусству и живописи. Это помогает развить художественный вкус. Анализируя старинные портреты на картинах можно увидеть много элементов, которые позже были скопированы и адаптированы современными дизайнерами в костюмах. Изучение произведений художественного искусства является очень важным элементом, потому что без хорошо развитого чувства меры и художественного вкуса нельзя абстрактно видеть вещи и развивать творческие способности дизайнера. Этот опыт в дальнейшем будущие дизайнеры будут использовать при выполнении своих дизайн проектов. Процесс креативного проектирования коллекции – это совокупность художественного, технологического и конструктивного процесса. В этом общем процессе техническое проектирование создает функциональные, эргономические изделия, а художественное проектирование формирует в изделиях эстетическую ценность. Процесс творческого проектирования включают основные этапы:

1. Разработка авторской концепции, идеи коллекции;
2. Выполнение в эскизах идеи коллекции;
3. Макетное проектирование - проработка идеи коллекции в материале;
4. Графически - конструкторская часть – художественное моделирование и разработка конструкций моделей;
5. Выбор наиболее удачных моделей коллекции и изготовление отобранных моделей в материале;
6. Разработка сценария показа коллекции.
7. Показ готовой коллекции [9].

Темы для коллекции может быть любые. Почерпнуть идею для создания своей коллекции дизайнер может в любой области жизни. Это может быть произведение искусства, живописи, архитектуры,

растительные и животные формы, народный и исторический костюм. Не стоит точно повторять элементы исторического или народного костюма в своей коллекции, то есть прямолинейно повторять источник. Необходимо трансформировать источник вдохновения в костюмные формы, воплощать в действительность ассоциации, возникающие при изучении какой-либо темы, изменять конструкцию костюма, стараться преподнести своё видение взятого за основу образа. Дизайнер с традиционным мышлением коллекции будет создавать скучные и не интересные. «Этот этап предполагает анализ творческого источника: вычленение основных характеристик, признаков объекта и стадий его развития (при наличии). Выделенные характеристики и признаки соотносятся, синтезируются в новые, до сих пор не встречающиеся комбинации. Одновременно с выбором и разработкой творческого источника осуществляется осмысление названия коллекции или ее девиза» [9].

В процессе работы над коллекцией необходимо ориентироваться на следующие моменты проектирования:

1. Особенности цветовых решений в новом сезоне.
2. Главные цветовые группы.
3. Основные и акцентные цвета сезона.
4. Основные направления в области модных тканей, меха и кожи.
5. Знаковые методы декорирования.
6. Особенности подачи модных рисунков.
7. Главные темы рисунков в будущем сезоне.
8. Ведущие силуэты сезона, их конструктивные и стилистические особенности.

Во время проектирования коллекции создаются быстрые эскизы (фор – эскизы), которые отражают идею и замысел автора коллекции, творческие и технические (рабочие) эскизы. Эскизная разработка коллекции состоит из несколько важных этапов:

1. Разработка прототипов
2. Подготовка посадки и пропорций
3. Проработка отделки и декора
4. План производства технические условия и размер.

Особенно прорабатывается эскиз центральной модели коллекции, в которой должна угадываться связь с источником творчества. Творческий эскиз коллекции, представляющий собой многофигурную графическую композицию на фоне, отражающем некую условную среду и должен содержать не только изображения самих моделей одежды, но и манеру их ношения, а также аксессуаров (головных уборов, обуви, сумок и др.), дополняющих образ коллекции [9]. Творческий эскиз моделей выполняется на листе формата А-3, А-4 в различной технике: линейной, линейно – пятновой, калажированием или комбинированным способом.

Особые требования предъявляются к рабочим эскизам. Рабочие (технические) эскизы должны четко и точно передавать: силуэт, пропорции, особенности конструкции, материал, цвет, отделку. На техническом эскизе отмечается место расположения карманов, кокеток, отделочные строчки. Технические эскизы выполняются на листе формата А-4, графические материалы для выполнения - любые [1].

Образное решение костюма может быть выражено: принципиально новым силуэтом и конструктивным решением, особенностью цветовых решений в области модных тканей, меха и кожи, новым методом декорирования, особой подачей принтов и развития мотива в коллекции. Целостность, единство стиля, динамика является важнейшим признаком авторской дизайнерской коллекции и отличает ее от собрания разнородных моделей. Коллекция – это не серия одинаковых или почти одинаковых моделей, а креативное конструктивное или декоративное решение, которое должно в каждой новой модели «поворачиваться новой гранью», т.е. в коллекции должны быть представлены все возможные нюансы развития центральной идеи и быть «изюминкой» коллекции. «Главный совет — не поддаваться соблазну сделать первое, что пришло в голову, то есть нужно избавляться от поверхностного взгляда. Чтобы работы были интересными, в первую очередь, нужно очень много времени посвятить творческому источнику. Про что будет коллекция? Коллекция — это всегда рассказ, когда средствами костюма дизайнер рассказывает свою историю. Если автор четко представляет, что и почему он делает, как он сможет перекинуть мостик между прошлым и будущим, работа получится» [16].

Развитие проектируемой коллекции происходит в следующей последовательности:

1. Главный мотив коллекции;
2. Силуэтное решение;
3. Ассортимент и комплектация;
4. Распределение фактур и цветовых пятен;
5. Конструктивные приемы;
6. Детали;
7. Отделка;
8. Декоративные техники;
9. Разработка принта.

Развитие мотива в коллекции имеет свои особенности и способы. Например, можно:

1. Менять размер мотива от модели к модели;
2. Менять расположение мотива от модели к модели;
3. Обыграть мотив в различном колористическом решении;
4. Обыграть мотив в разных фактурах;
5. Обыграть мотив в декоре и по цвету;
6. Обыграть мотив в силуэте и конструкции;
7. Обыграть мотив в аксессуарах.

Главным этапом в создании коллекции является конструкторская часть. Это наиболее сложная и ответственная часть проектирования. Конструкция модели создается чаще всего методом конструктивного моделирования, при котором чертеж уже существующих базовых моделей изменяется согласно модельным особенностям. Калькуляцию себестоимости изделий, можно произвести на примере одного изделия, аксессуаров, обуви, головных уборов и других дополнений. Экономическое обоснование коллекции во многом определяет финансовую реальность воплощения коллекции.

Выполнение пробных моделей коллекции целесообразно проводить способом макетирования или методом накладки из макетной ткани. Макетный способ дает представление о будущей форме изделия и на выбор материала. На этом этапе можно вносить изменения в конструкцию моделей. Важным этапом в разработке коллекции является обоснование выбора материалов. Известно, что материал является определяющим фактором в создании форм и конструкций. Подбор материалов выполняют с учетом различных факторов (художественный замысел, многообразие решений, экономия материальных средств). «Выбирая те или иные материалы с определенными поверхностными характеристиками (фактура, цвет, рисунок) необходимо учитывать конкретные условия, при которых изделия коллекции будут восприниматься при демонстрации (значительная удаленность от зрителя и характер освещения: угол, яркость, цвет)» [9].

Особенно интересными смотрятся модели в коллекции из ткани, выполненные по авторским эскизам. Однако в период обучения будущий дизайнер не всегда может позволить себе изготовление тканей по собственным эскизам, так как это может быть слишком дорого и может стать причиной удорожания коллекции. Поэтому целесообразно остановиться на тех видах тканей, которые выпускаются нашей промышленностью и западными ткацкими фабриками. «В настоящее время в России сложилась ситуация, что большинство ткацких фабрик производит не очень большой ассортимент тканей, примерно 8% от предлагаемого ассортимента зарубежными фабриками. Ассортимент тканей можно увидеть на выставках тканей: Premier Vision и Texworld. Подбирания ткани для изготовления коллекции, следует учитывать исторически сложившуюся специализацию некоторых стран в текстильной промышленности. Так, в Китае производятся весьма удачные шелковые ткани, Италия отличается выразительным дизайном печати на шелке. Качественные хлопковые нити и ткани традиционно производятся в Соединенных Штатах Америки, а шерсть и шерстяные изделия – в Великобритании» [15].

Разработка сценарного плана и режиссуры демонстрации коллекции одежды, создание законченного образа для показа, выбор музыкального сопровождения – это все составляющие творческого процесса проектирования коллекции. Успешность создаваемой коллекции в значительной мере зависит от степени проявления творческой деятельности автора. «Сегодня мы все чаще говорим, что красота исчезает, вкус трансформируется и девальвируется роскошь. Мало кому из дизайнеров удастся быть убедительным в своей работе и продолжать держать профессиональную планку» [12].

Выводы. Использование передовых технологий, современных конструкторских решений, активная работа с информацией в области моды, владение современными компьютерными технологиями способствует повышению качества разработки коллекции. Ведь дизайнеры создают не только костюм, моду или стиль. Они создают собственную философию, которая, преодолев испытания временем, становится вечной.

«Исследовательская работа по разработке коллекции развивает чувство стиля, обостряет видение гармонии линий и формы, развивает фантазию и художественную интуицию, пробуждает творческий потенциал, оттачивает системность профессионального мышления – необходимые составляющие для работы в сложнейшем искусстве создания костюма. Работа над проектированием коллекций, особенно авторских, обеспечивает универсальность специалиста, поскольку направлена на повышение мобильности, компетентности, расширение его деятельности в пользу инноваций и творчества, создает условия для полноценной реализации возможностей студента и профессионального становления будущего дизайнера костюма» [9].

Литература:

1. Э.М. Андросова. Основы художественного проектирования костюма: Учебное пособие. — Челябинский дом "Медиа-Принт", 2004.
2. Бердник Т.О. Моделирование и художественное оформление одежды. – Ростов-Н/Д.: Изд-во "Феникс", 2000. – 352 с.
3. Бусыгина О.М. Стилизация фигуры человека (УМР).– Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2002.
4. Гусейнов Г.М., Ермилова В.В., Ермилова Д.Ю., Ляхова Н.Б., Финашина Е.М. Композиция костюма: Учебное пособие. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 432 с.
5. Ермилова В.В., Ермилова Д.Ю. Моделирование и художественное оформление одежды. – М.: Мастерство; Издательский центр "Академия"; Высшая школа, 2001. – 184 с.
6. Ермолаева - Томина Л.Б. Психология художественного творчества, учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
7. Джозеф-Армстронг Х. Энциклопедия конструирования и моделирования модной одежды. Издательство: Эдипресс-Конлига, 2013. – 402с. www.e5.ru
8. Кузьмина О.В. Компетентностная модель формирования конструкторской готовности дизайнера костюма в вузе: Дис. канд. пед. наук. – Москва: 2011. – 226 с.
9. Калабина О. В., Патрушева Л. К., Ракова Е. В. Проектирование коллекции как способ творческой самореализации и профессионального становления будущих конструкторов изделий легкой промышленности // Концепт. – 2014. – Спец выпуск № 33. – ART 14887. – 0,6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14887.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
10. Мартынова А.И., Андреева Е.Г. Конструктивное моделирование одежды: Учебное пособие для вузов. – М.: Московская государственная академия легкой промышленности, 2002. – 216 с.
11. Как стать дизайнером одежды / вторая улица <http://secondstreet.ru/blog/kak-stat-dizajnerom-odezhdy-modelerom/aleksandr-khilkevich-ustroil-raznos-rossijskim-dizajneram.html>
12. Неделя моды MBFW Russia сезона осень-зима 2016/17 [электронный ресурс]. – Режим доступа <https://fashionunited.ru/novostee/moda/aleksandr-khilkevich-podvodit-itogi-mercedes-benz-fashion-week-russia/2016031814771>
13. Скуратовская М.В. Сто великих творцов моды / М.В. Скуратовская. – М.: Вече, 2013. – 416 с.
14. Старикова Ю. А. Индустрия моды. Конспект лекций. Учебное пособие М.: А-Приор, 2009.
15. Studwood.ru Подбор тканей. Индустрия моды [сайт]. – Режим доступа https://studwood.ru/800293/kulturologiya/podbor_tkaney
16. Хилькевич Александр: о моде, русалках и этнических мотивах [сайт]. <https://weekend.rambler.ru/items/27474910-aleksandr-hilkevich-o-mode-rusalkah-i-etnicheskikh-motivah/>

УДК 807.1:51

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)

кандидат философских наук, доцент Хлякин Олег Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Красноярский государственный медицинский университет имени профессора

В. Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск)

К ПРОБЛЕМЕ ФАЛЬСИФИКАЦИИ СТУДЕНТАМИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПУТЕМ ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЯМИ

Аннотация. В статье рассматриваются последствия массовой фальсификации учащимися высшей и средней школы домашних заданий путем обращения к решебникам, электронного перевода изучаемого учебного материала и других видов злоупотребления современными электронными технологиями.

Ключевые слова: методика обучения иностранным языкам, методика обучения русскому языку, фальсификация.

Annotation. The article discusses the implications of the massive fraud by students of homework by using e-versions of textbooks' answer-books, electronic translations of educational materials and other forms of misuse of modern electronic technology.

Keywords: methodology of foreign languages teaching, methodology of Russian language teaching, falsification.

Введение. Замалчивание является одной из проблем современной педагогики высшей школы в России. По нашим наблюдениям, преподаватели в кулуарах обсуждают одни методические и педагогические проблемы, а статьи пишут совершенно на другие темы. Многие проблемы педагогики высшей школы абсолютно те же, что и проблемы школы средней. Последние примерно двадцать лет в магазинах, торгующих учебниками и другими товарами для школьников продавались и продаются так называемые решебники, то есть книги, где содержатся ответы на домашние задания к школьным учебникам. В настоящее время нет необходимости даже покупать бумажный вариант решебника. Достаточно в каком-либо интернет-поисковике набрать слово «решебник» и поисковая система выдаст ссылку на большинство школьных учебников, причем с высокой долей вероятности подобный решебник будет бесплатным для интернет-пользователя. Многочисленные сайты типа <http://gdz-putina.me/>, <http://reshbeba.com/>, <http://slovo.ws/>, <http://onlinegdz.net/> публикуют ответы на все письменные задания самых многочисленных российских учебников – учебников для средней школы. Ряд сайтов предлагают помощь в написании студенческих работ [13,14, 15, 21, 22]. Некоторые не стесняются и указывают обыкновенный городской адрес типа г. Красноярск, ул. Академика Киренского 87 Б » [см. 15, дата обращения 05.02.2018].

Поскольку помимо школьников есть и студенты, на тех же сайтах можно найти и ответы на письменные задания многочисленных вузовских учебных пособий. Иными словами, производство шпаргалок поставлено на промышленную основу. Во всех городах России есть всевозможные агентства, предлагающие студентам услуги написания контрольных, курсовых и дипломных работ.

При этом на сайте может быть написано нечто стыдливое вроде: «наш труд направлен на то, чтобы ваш ребенок смог добиться успеха в учебе, стал дисциплинированным учеником с самого начала обучения. И, что очень важно, помогать в изучении материалов будут только опытные учителя». [19, дата обращения 05.02.2018] Или: «Сайт - **РЕШЕБНИК** создан исключительно для помощи учащимся в усвоении школьной программы и помощи родителям в проверке домашних заданий» [18, дата обращения 05.02.2018].

Публикуются ответы на многочисленные задачи всех существующих школьных учебников. С сайтами почему-то никто не борется, а само их наличие развращает школьников. Зачем ученику прилагать усилия и делать домашнюю работу самому, когда проще списать и получить хорошую отметку? В этой связи мы могли пожелать, чтобы по ходатайству министерства образования РФ правоохранительными органами была прекращена деятельность такого рода сайтов и агентств, но подозреваем, что запрет российских агентств и сайтов приведет к тому, что этим будут заниматься русскоязычные сайты и агентства других государств. В связи с этим мы бы хотели сосредоточиться на последствиях такого рода порочных практик.

Проблемы порожденные массовой фальсификацией домашних заданий.

Едва ли не единственной формой домашнего задания по иностранному или родному языку, которую сегодняшний школьник (студент) не способен фальсифицировать с помощью решебника, становится задание выучить наизусть список ли слов, стихотворение или какой-то иной текст. Фальсифицированность знаний выявляется на первой же контрольной в школьном классе, когда учитель требует работать с ручкой и тетрадкой и спрятать в ранец сотовый телефон. В вуз приходят люди с уже сформировавшимся отрицательными привычками.

Электронные обучающие системы могут показаться некоей панацеей, неким способом избежать этого стремления студентов фальсифицировать свои знания. Но это только кажется. Так, в преподавании иностранного языка с помощью электронных обучающих систем используются тексты, взятые из интернета. И если при работе с текстом в электронной оболочке разработчик программы может запрограммировать невозможность перевода текста и заданий с помощью интернет-переводчиков online, то ничто не мешает недобросовестному ученику найти оригинал текста в интернете, скопировать в документ Word и сделать машинный перевод. Не стоит забывать, что по требованиям законодательства в каждом задании указывается, откуда взят оригинал публикации.

Проблема заключается в том, что даже если учебное заведение создаст обстановку, при которой станет невозможным для студента фальсифицировать свои знания, это не поможет преподавателям осуществлять языковую подготовку студентов в соответствии с госстандартами. Это связано с тем, что в ходе освоения материала предмета «Русский язык» школьники должны освоить когнитивный материал, позволяющий им понять грамматический материал иностранного языка. Иными словами, если восемнадцатилетние студенты

российских неязыковых вузов не способны различать сказуемое и глагол, существительное и подлежащее в русском тексте, они тем более не способны усваивать более сложные грамматические явления в англоязычном тексте, чего требуют от них авторы отраслевых вузовских учебников. В этом мы убеждаемся ежегодно, когда начинаем разбирать грамматические упражнения в учебнике по английскому языку для медицинских вузов [7]. Конечно, можно указать на то, согласно программе многих вузов студентам на I(2) курсе преподается предмет «Русский язык и культура речи». Но особенностью данного курса является то, что учебный материал отнюдь не дублирует школьный курс, как это происходит, например, с предметом «История» или «Иностранный (английский, немецкий) язык».

Целью вузовского курса «Русский язык и культура речи» является развитие уже сформированной в средней школе языковой компетенции. От студента высшего учебного заведения ожидается формирование дискурсивного мышления.

В ходе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» студент должен овладеть статусно-ролевой дифференциацией дискурсивного мышления, жанрово-ролевой и функционально-стилевой дифференциацией дискурса [11, с. 76].

В случае со студентами медицинских специальностей это означает, что студенты должны овладеть статусно-ролевой дифференциацией дискурсивного мышления, жанрово-ролевой и функционально-стилевой дифференциацией дискурса врача, работника сферы здравоохранения. Но овладеть такими навыками им мешают пробелы в знаниях и умениях. Формально они все обучены, но на практике выявленные проблемы становятся очевидными.

Фактически при рассмотрении проблем, связанных с внедрением новейших технологий в образовательный процесс, мы наблюдаем парадокс: замена бумажной книги и бумажной тетради для выполнения лексико-грамматических домашних заданий новейшими техническими устройствами и компьютерными технологиями порождает не прогресс, но регресс в образовании, возвращает процесс обучения в античность, в эпоху, когда не было дешевой бумаги и ученики приходили в учебный класс с личной деревянной доской, на которой писали мелом в классе. Нам затруднительно сказать, когда, собственно, данная эпоха закончилась. Царскосельский лицей времен Александра Сергеевича Пушкина был привилегированным учебным заведением, и его воспитанники могли себе позволить писать в тетрадях. В те же годы в бедных церковно-приходских школах крестьяне вряд ли могли позволить себе покупать листы бумаги лишь для того, чтобы дети её марали, осваивая учебный материал. В связи со всем вышеизложенным мы полагаем, что обучение в Царскосельском лицее строилось по методикам вполне соответствующим требованиям XX века, в то время как домашняя работа как вид учебной работы в церковно-приходской школе в те же годы вынужденно имела тот же вид, какой у нее был в русском Средневековье, иначе говоря, чтение и заучивание учебного материала. Какие-либо виды письменных заданий выполнялись в учебной аудитории мелом на доске. Бумага использовалась исключительно для обучения каллиграфии. На практике, с учетом того, что студенты и школьники массово фальсифицируют учебный материал, преподаватели вынуждены вернуться к практикам дотетрадных времен: студенты дома заучивают лексико-грамматические правила, учат наизусть тексты для пересказа и списки слов, готовят чтение.

Что же возможно сделать в данной ситуации? Для начала мы полагаем, что вузовская педагогическая общественность должна перестать лгать самой себе и писать о действительно существующих проблемах в образовании. Пока же зачастую многие авторы, пишущие по тематике преподавания иностранных языков предлагают воспроизводить ту же парадигму образовательной деятельности, которая использовалась столетиями: «Изучая разделы дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии» студенты постоянно осуществляют подготовку домашнего задания с последующей проверкой в аудитории» [12, с. 122]. Или: «Важно, что проверка домашнего задания носит обучающий характер, так как студенты имеют возможность сравнить путем диалога свой вариант выполненного задания с эталонным ответом преподавателя» [12, с. 122]. Такого рода фразы в научной статье были верными в XX веке, пока у студента не было технических средств для симуляции учебной деятельности.

В e-library нами было найдено лишь три статьи, посвященные проблемам фальсификации знаний современных школьников и студентов с помощью современных технических средств. Е. В. Анашкина и Е. Ф. Валяева пишут об использовании во время выполнения компьютерных тестов таких технических средств как мобильные телефоны и наушники [2]. Они же перечисляют и иностранные источники, посвященные проблеме академической добросовестности.

Есть также статья, посвященная рассмотрению проблемы фальсификации результатов экзаменов при помощи микронаушников [6]. В целом коллеги-филологи предпочитают видеть проблемы обучения в чем-то другом, например в недостаточном уровне школьного филологического образования [5, с. 98] или констатируют рост количества нелепых ошибок, совершаемых студентами. «Абсурдные переводы (...) являются самыми многочисленными. Термин *analgesia* (обезболивание) воспринимается как сходный со словом *anus* (задний проход) и переводится как развитие заднего прохода. В словосочетании *symptoma ulceris* (признак язвы) усматривается аналогия со словом *ulna* (локтевая кость), в результате чего получается локтевой симптом [4, С. 140].

По данному поводу в статье О.С. Хлякина и Т.В. Тюриной [9] делается предположение, что наличие абсурдных ошибок в студенческих работах, о которых пишет А.С. Дубинская связано с тем, что современные первокурсники страдают вредными привычками, не пытаются осмыслить изучаемый им материал. Получая в качестве домашнего задания текст в учебнике для перевода, они используют ледующий алгоритм: вход в интернет с какого-либо технического устройства, поиск сайта предлагающего услуги по переводу латинских терминов, ввод латинских слов в строчку электронного переводчика. Далее срабатывает привычка безотчетно и некритически доверять выданному результату. Именно так можно объяснить часть ошибок, цитируемых А. С. Дубинской [4, с. 221]. Другая часть ошибок связана с тем, что студенты и не подозревают о качественных различиях между электронными переводчиками с разных языков. Интернет предлагает бесплатный доступ ко многим многоязычным переводчикам [см. 1, 8, 16, 17, 20]. При обращении к данным online-ресурсам становится очевидно, что качество переводов с латинского языка гораздо хуже переводов с английского языка. Как результат, студент, не выработавший с детства навыка перевода с английского языка, не имеющий навыков мыслительной работы над иноязычным словом, привыкший к легкому и качественному переводу англоязычных переводчиков, вынужден впервые в жизни начинать заниматься переводом

самостоятельно. Отсюда и рождаются абсурдные переводы, вроде нелепого перевода psychogenus как 'духовная культура'.

В этой связи хотелось бы процитировать А.К. Григорьеву, которая характеризует речевые ошибки учащихся исходя из процесса формирования языковой компетенции [3, с. 210]. «Формирование языковой компетенции... осуществляется на основе развития операциональных структур словесно-логического (понятийного) мышления и может рассматриваться как процесс овладения денотативно-сигнификативной структурой слова, как переход от установления предметно-понятийных соответствий к формированию и развитию межпонятийных связей и отношений» [3, с. 210]. Хотелось бы отметить, что овладение операциональными структурами понятийного мышления у школьника должно происходить в течение всего срока обучения в начальной и средней школе на уроках русского и иностранных языков путем выполнения лексико-грамматических упражнений аудиторно и в домашней работе. Студент медицинского вуза при изучении дисциплин «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи», «Латинский язык и основы медицинской терминологии» должен воспользоваться навыками уже существующими. В случае если такие навыки у студента не сформированы, то не удивительно, что наибольшую трудность для студентов-медиков представляет грамматика в латинском языке и построение самостоятельного грамотного высказывания на русском языке (осмысленное самостоятельное говорение).

Выводы. На наш взгляд, при филологическом образовании студентов медицинских специальностей следует использовать опыт преподавания современных языков, то есть весь доступный арсенал средств, позволяющий облегчить усвоение языка: разнообразные виды тренировочных упражнений, таблицы и схемы. Однако, учитывая скверную студенческую привычку пользоваться готовыми ответами, современный преподаватель подобного рода упражнения будет вынужден составлять самостоятельно и выдавать учащимся в виде handouts (раздаточного материала). Перевод как метод обучения иностранных языкам, выполнение грамматических заданий для русского (английского) языка имеют смысл теперь лишь в учебной аудитории и при условии, что преподаватель заставляет убирать в сумку (рюкзак) все электронные устройства. Домашняя работа становится именно работой, а не профанацией, лишь в тех случаях, когда от учащегося требуется заучивание наизусть слов, фраз, текстов, подготовка чтения текста вслух, составление самостоятельного речевого высказывания (суждения) на заданную тему. Также по нашему мнению проблема фальсификации домашней работы должна стать объектом пристального внимания не только вузовских преподавателей, но общества в целом.

Литература:

1. Академик [Электронный ресурс] режим доступа <http://translate.academic.ru>
2. Анашкина Е.В. Валяева Е.Ф. Проблема нарушения академических норм при компьютерном контроле знаний в высших учебных заведениях // Education sciences and psychology № 6-2014. С. 27-37
3. Григорьева А.К. Речевые ошибки и уровни языковой компетенции // Интеграция образования. №1-2, 2005. С. 209-216.
4. Дубинская А. С. Нетипичные ошибки студентов при переводе латинских клинических терминов на русский язык А.С. Дубинская // Слово и текст: психолингвистический подход. 2014. № 14. С. 140-143
5. Купчинаус Н. Э. О явлении межязыковой интерференции при изучении латинского языка и способах ее преодоления // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 7, 2010. С. 97-100
6. Липатов В. А. Северинов Д. А. Абдель Джавад Н. М. К проблеме применения студентами технических средств фальсификации результатов контроля уровня знаний. Образование и наука. № 10, 2016. – с. 170-181
7. Марковина И.Ю. Максимова З.К. Вайнштейн М.Б. Английский язык: учебник. 4-е изд., испр. и перераб. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2012. - 368 с.
8. Радуга слов.Ру [электронный ресурс] режим доступа <http://radugaslov.ru/latin1>
9. Тюрина Т.В. Хлякин О.С. К вопросу фальсификации студентами медицинских специальностей домашней работы по латинскому языку // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта, РИО ГПА. – 2017. – с. 217-223
10. Чернявский М. Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии. – М.: ЗАО «ШИКО», 2011. – 448 с.
11. Чуканова И.Ю. Речевые ошибки в ракурсе проблемы социализации личности // Вестник Челябинского государственного ун-та. № 1 т. 2, 2004. – с. 75-78
12. Шевченко С. В. Роль самостоятельной работы студентов медицинского университета при изучении дисциплины «латинский язык и основы медицинской терминологии» // Инновационная наука. № 12, 2016. - с. 121-123
13. Электронный ресурс, режим доступа <http://хоумворк.рф/>
14. Электронный ресурс, режим доступа <http://author.napishem.ru>
15. Электронный ресурс, режим доступа <http://centeresp.ru>
16. Электронный ресурс, режим доступа <http://www.latin-online-translation.com/ru/latyn-russkij/.htm>
17. Электронный ресурс, режим доступа <http://www.ltran.ru/latin-russian/>
18. Электронный ресурс, режим доступа <https://resheba.com/> дата обращения 05.02.2018
19. Электронный ресурс, режим доступа onlinegdz.net/#openModalTeacher (дата обращения 05.02.2018)
20. Электронный ресурс, режим доступа <https://translate.yandex.ru/>
21. Электронный ресурс, режим доступа www.vsesdal.com
22. Электронный ресурс, режим доступа www.zachnik.com

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга ИгоревнаНижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);**кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна**Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);**студент Седых Дмитрий Вячеславович**Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ (г. Нижний Новгород)**ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ: СУЩНОСТЬ, ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ И ОЦЕНИВАНИЮ**

Аннотация. Сформировать конкурентоспособную, мобильную личность в современных условиях невозможно без освоения правовых знаний. Качество правового образования все более приобретает свою актуальность. В данной статье рассматривается вопрос формирования правовой компетентности студентов. При этом делается акцент на том, что правовая среда достаточно динамична, информация может меняться с каждым днем, поэтому формирование правовой грамотности в условиях компетентностного подхода является наиболее продуктивным. Также было отмечено, что правовая грамотность необходима не только студентам-юристам, но и студентам неюридических вузов. Статья дает определение понятиям «компетентность» и «правовая компетентность». Отмечаются элементы правовой компетентности, подходы к ее структуре и сама структура. Выделяются части правовой грамотности студентов. Эти составляющие рекомендованы для освоения как студентам юридических вузов, так и обычным гражданам. В статье было установлено, что в формировании правовой компетентности может участвовать четыре блока: целеполагательный, содержательный, организационный, результативный. Качественная подготовка студентов зависит от степени разработанности этих блоков.

Ключевые слова: компетентность, правовая компетентность, компетенции, федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональное образование, высшая школа, правовое формирование личности, выпускник.

Annotation. To create a competitive, mobile personality in modern conditions is impossible without mastering legal knowledge. The quality of legal education is increasingly becoming relevant. In this article, the issue of forming the legal competence of students is considered. At the same time, emphasis is placed on the fact that the legal environment is quite dynamic, information can change day by day, therefore, the formation of legal literacy in the context of a competence approach is the most productive. It was also noted that legal literacy is necessary not only for law students, but also for students of non-legal universities. The article defines the concepts of "competence" and "legal competence". Elements of legal competence, approaches to its structure and the structure itself are noted. Part of the legal literacy of students. These components are recommended for mastering both students of law schools and ordinary citizens. The article found that in the formation of legal competence can participate four blocks: goal-oriented, meaningful, organizational, effective. Qualitative preparation of students depends on the degree of development of these blocks.

Keywords: competence, legal competence, competence, federal state educational standard, vocational education, higher school, legal personality formation, graduate.

Введение. Новая парадигма образования, складывающаяся под влиянием компетентностного подхода вызывает интерес многих ученых. Проблема компетентностного образования на сегодняшний день остается мало изученной, а поэтому сверхактуальной. Анализ многочисленной литературы позволяет сделать вывод о том, что существует достаточно много подходов к трактовке терминов «компетенция» и «компетентность». Одни исследователи считают компетентность доскональным знанием своего дела, сущности выполняемой работы, сложности связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения поставленных целей. Другие - владением знаниями, умениями и навыками, которые позволяют давать профессионально грамотные суждения, оценки и мнения. На наш взгляд, к этим компонентам компетентности следует добавить теоретико-прикладную подготовленность к использованию своих знаний на практике.

Быть компетентным – значит вовремя суметь мобилизовать свои знания и применить их в сложившейся ситуации.

В условиях компетентностного подхода немаловажным становится формирование правовой компетенции студентов вузов. Правовая грамотность населения в современной России находится на низком уровне. Граждане в большинстве случаев не владеют необходимой юридической информацией и не знают откуда ее взять и как ей правильно воспользоваться.

Для того чтобы воспитать поколение людей, ориентирующихся в законодательстве необходимо уделять внимание этому вопросу на стадии студенчества, поскольку молодежь является наиболее восприимчивым к информации слоем населения, от которого зависит будущее государства. Все выше сказанное обуславливает актуальность рассматриваемой темы. Данный вопрос актуален еще и тем, что в настоящее время общество требует выпускника нового типа «правосознательного гражданина», обладающего высоким уровнем компетентности и правовой культуры.

Формулировка цели статьи. Изучить формирование правовой компетентности студентов. В связи с этим необходимо установить компоненты, которые входят в правовую компетенцию; рассмотреть подходы к структуре правовой компетентности и саму структуру; определить неотъемлемые части правовой грамотности граждан.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития профессионального образования активно внедряются процессы модернизации.

Студенты были переведены с репродуктивного уровня усвоения знаний на уровень формирования компетенций. Ведущим в профессиональном образовании стал компетентностный подход, который дает качественно иную подготовку специалистов. Он сочетает в себе фундаментальность профессиональных

базовых знаний и практико-ориентированный подход для решения конкретных задач в профессиональной сфере деятельности.

В данном случае уровень подготовки определяется не объемом усвоенных знаний, а уровнем умения применить эти знания на практике, суметь проанализировать быстроизменяющуюся информацию и выдать соответствующий результат [1]. Следовательно образовательная деятельность должна быть направлена не на большой объем запоминания студентом фактического материала, а на обучение его эффективным способам получения и анализа необходимой информации.

В задачи преподавателя теперь входит правильная организация деятельности обучающихся, а не простая передача им готовых знаний [2]. Это особенно важно в условиях компетентного подхода, когда значение знаний не принижается, но при этом акцентируется внимание на способности использовать эти знания в определенной ситуации, на умении самостоятельно и творчески решать проблемы на основе имеющихся у студента знаний.

Необходимость компетентного подхода при изучении правовых дисциплин очевидна, поскольку правовая сфера является одним из самых динамичных регуляторов общественных отношений [3]. Источники имеют свойство видоизменяться достаточно часто и информация, которая была достоверной малое количество времени назад, утрачивает свою актуальность. К тому же в последнее время отмечается большой рост объемов правовой информации и закрепились тенденции ее нестабильности.

Понятие «компетентность» рассматривалось различными учеными и имеет достаточно большое количество трактовок, следовательно, понятие «правовая компетентность» имеет не меньшее количество расшифровок [4].

Мы решили остановиться на следующем. Правовая компетентность – это совокупность качеств, которые отражают степень знания правовых знаний, умений и навыков, готовность и способность применить их при необходимости. Отметим, что правовая грамотность необходима не только студентам-юристам, но и обучающимся из неюридических вузов.

В правовую компетентность входят следующие элементы:

- умение выявить правовые аспекты в какой-либо рассматриваемой жизненной ситуации и определить, каким образом, можно разрешить эту ситуацию правовыми средствами;
- умение проанализировать сложившуюся ситуацию с разных точек зрения;
- умение определить достаточное количество правовой информации для разрешения проблемы;
- умение предвидеть правовые последствия принимаемых решений и других предпринимаемых действий;
- готовность к применению правовых механизмов [5].

Подходов к структуре правовой компетентности существует достаточно много, выделим некоторые из них.

1. Организационно-управленческий подход. Для развития своих навыков студенты участвуют в планировании и организации правовой помощи населению под руководством преподавателя;

2. Правозащитный – обеспечение защиты прав личности. Непосредственное оказание правовой помощи нуждающимся в ней гражданам, на основе юридической клиники [6].

Структура правовой компетентности по мнению некоторых ученых выглядит следующим образом:

- мотивационный компонент (Сюда входят мотивы, цели, ценностные установки самого студента, ориентация на профессию как на ценность, потребность в поиске дополнительной информации в целях самосовершенствования. Мотивационно-ценностный компонент дает толчок к развитию других компонентов правовой компетентности);
- личностный компонент (связан с восприимчивостью студента к правовой информации, коммуникативностью, умением спланировать свою деятельность, критически оценить себя и свою работу);
- когнитивный компонент (Знание теоретических и методологических основ правоведения, умение воспользоваться современными информационными технологиями);
- деятельностный компонент (Степень предприимчивости студента в заданной ситуации для успешности ее разрешения. Это конкретные результаты предъявляемые после решения правовой задачи, также это умение использовать определенный перечень правовых документов, применяемый к конкретному вопросу, владение юридическими терминами, необходимыми для будущей профессиональной деятельности, умение составлять необходимые нормативные документы, умение ориентироваться в правовой базе);
- рефлексивный компонент (Оценка студентом собственной деятельности, осознание своих внутренних изменений для определения успешности развития себя как грамотного специалиста);
- оценочный компонент (Обеспечивает адекватность оценки студентами правовых норм и явлений. Необходимо, чтобы у обучающегося сложилось положительное личностное отношение к нормативно-правовым ценностям, усваиваемым в ходе обучения. Переход от знаний к убеждению крайне важен. На данном этапе студенты учатся давать правовую оценку различным фактам и осмысливать их с точки зрения соответствия и несоответствия нормам права [7].

Правовая компетентность складывается под влиянием различных факторов. Процесс ее формирования начинается с правового воспитания личности – целенаправленного, организованного, преднамеренного процесса воздействия на общество с помощью системы правовоспитательных форм средств и методов для формирования высокого уровня правосознания и правовой культуры [8]. Этот процесс должен стать неотъемлемой частью становления нового поколения, пробудить его уважение к закону.

Правовое формирование личности – это весь многократный процесс формирования правовой культуры под влиянием различных факторов [9]. Правовое формирование должно начинаться еще в молодом возрасте для преодоления проблемы развития правового нигилизма в обществе.

Правовая грамотность студента состоит из следующих частей:

- критичности мышления;
- осознания своих прав как члена человеческого общества;
- умение принимать обдуманные и взвешенные решения в условиях плюрализма;
- знать Конституцию и основы всего законодательства;
- должны быть сформированы механизмы саморазвития;
- приобретении опыта участия в демократических процедурах [10].

Эти положения касаются не только студентов юридических вузов, овладение правовой компетенцией для которых обязательно, но и каждого гражданина страны.

Для обеспечения правовой подготовки студентов необходимо увеличить количество модулей и блоков правовой направленности в программах подготовки бакалавров и магистров с учетом профиля их подготовки, проводить научные конференции по вопросам права, а в неюридических вузах организовать курсы правовой подготовки, где будет освещаться необходимый круг вопросов, связанный с основами законодательства [11].

В формировании правовой грамотности студентов нельзя не отметить роль мотивации. Задача преподавателя заключается в том, чтобы заинтересовать студента в изучении дисциплины, это будет способствовать творческой и продуктивной работе и как следствие более продуктивному формированию компетенций.

В формировании правовой компетентности может участвовать четыре блока:

- целеполагание. Здесь отражается планируемый результат обучения, представление об уровне правовой компетентности, который необходимо достигнуть студентам;

- содержательный блок включает когнитивный, мотивационный, деятельностный и личностный компоненты правовой компетентности. Формирование правовой компетентности рассматривается нами как процесс, в который входит не только получение правовых знаний, но и формирование мотивации, развитие интереса к закону и праву в целом, формирование ценностного отношения к профессии;

- в организационном блоке содержится ряд педагогических условий с помощью реализации которых может быть повышена эффективность формирования правовой компетентности студентов;

- в результативном блоке содержится информация об эффективности протекания педагогического процесса. Показывает, соответствуют ли результаты изначально поставленным целям. Результативность обучения проверяется с помощью диагностики уровня сформированности компонентов, входящих в состав правовой компетентности [12].

Совокупность этих блоков призвана сформировать качественную подготовку студента.

Выводы. В условиях компетентного подхода правовая подготовка приобретает новые условия формирования. Поскольку правовая среда слишком динамична, то компетентный подход делает ее изучение наиболее продуктивным. Правовая компетентность имеет структуру, которая нацелена на совершенствование правовой подготовки. Нами было отмечено, что правовая грамотность необходима не только студентам юридических вузов, но и обычным гражданам, поэтому выделенные элементы правовой грамотности необходимы для освоения каждому обучающемуся. Формирование правовой компетентности начинается с освоения основных правовых норм, содержащихся в учебно-правовых дисциплинах. Начальным показателем ее сформированности является правовая грамотность. В процессе обучения развивается функциональная правовая грамотность за счет решения студентами специальных задач и разбора ими правовых ситуаций. При этом студент привлекает уже имеющийся у него опыт для разрешения возникающих ситуаций.

Таким образом, мы формируем личность специалиста, способного не только самостоятельно ориентироваться в современных жизненных условиях, но и помогать другим ориентироваться в динамично развивающейся правовой среде.

Литература:

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 3-9.

2. Алешугина Е.А. О совершенствовании содержания языковой подготовки на основании мнения выпускников // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2007. Т. 13. № 4. С. 11-14

3. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Организация научно-исследовательской деятельности бакалавра профессионального обучения в электронной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 239-241.

4. Коновалова М.П. Разработка и реализация комплекса мероприятий по вовлечению студентов в систему ГТО (на примере Саратовского социально-экономического института) // В сборнике: «...И помнит мир спасенный...» Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Ответственный редактор Н.С. Яшин. 2015. С. 74-75.

5. Коновалова М.П. Комплекс ГТО в современных условиях и его влияние на молодежь России // В сборнике: Саратовской области - 80 лет: история, опыт развития, перспективы роста Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. Ответственный редактор: Н.С. Яшин. 2016. С. 54-55.

6. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39-42

7. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 43-46.

8. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201-207.

9. Соколов В.М., Угодчикова Н.Ф., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе. Монография. Нижний Новгород, 2013. - 186 с.

10. Угодчикова, Н. Ф. Иностранный язык как индикатор качества подготовки современного специалиста / Н. Ф. Угодчикова, Г. К. Крюкова, Н. В. Патяева, Е. А. Алешугина // Приволжский научный журнал/Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т. -Н. Новгород, 2007. - № 2. - С. 149-154.

11. Угодчикова, Н. Ф. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе: монография / Н. Ф. Угодчикова, Г. К. Крюкова, Н. В. Патяева, Е. А. Алешугина; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. - Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. - 192 с.

12. Шобонов, Н. А. Трудовое образование сельских школьников / Н. А. Шобонов // Народное образование. 2009. - № 1. - С. 247-253.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент Седых Дмитрий Вячеславович

Российская академия народного хозяйства и государственной службы

при Президенте РФ (г. Нижний Новгород);

студент Пирогова Анна Алексеевна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья рассматривает вопросы нормативно-правового обеспечения электронного обучения в вузе. Утверждается, что внедрение электронного обучения способствует не только улучшению качества обучения и помогает вывести вуз на новый уровень конкурентоспособности, но и оптимизировать образовательный процесс в целом. Для более полного выявления сущности электронного обучения были выявлены его преимущества. Среди основных законов в области становления электронного обучения были отмечены закон «Об образовании в Российской Федерации» и ФЗ от 28.02.2012 № 11-ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании»», кроме того Министерством образования и науки РФ была предложена программа развития электронного образования на 2014-2020 годы, которую статья подробно рассматривает. Для предоставления электронных материалов для студентов большинство вузов использует электронную платформу Moodle, действие которой также нормативно закреплено. Использование Moodle в организации электронного обучения необходимо и незаменимо, поскольку упрощает процесс взаимодействия и предоставляет широкие возможности в сфере обучения, как преподавателям, так и самим студентам.

Ключевые слова: электронное обучение, законодательство, правовые основы, профессиональное образование, федеральный государственный образовательный стандарт, специалист, выпускник.

Annotation. The article deals with the issues of legal support for e-learning at the university. It is argued that the introduction of e-learning contributes not only to improving the quality of education and helps to bring the university to a new level of competitiveness, but also to optimize the educational process as a whole. To better identify the essence of e-learning, its advantages were revealed. Among the basic laws in the field of the formation of e-learning were the law "On Education in the Russian Federation" and Federal Law No. 11-FZ of February 28, 2012 "On Amending the Law of the Russian Federation" On Education ", in addition the Ministry of Education and Science of the Russian Federation a program for the development of e-education for 2014-2020 is proposed, which the article considers in detail. To provide electronic materials for students, most universities use the electronic platform Moodle, the action of which is also normatively fixed. The use of Moodle in the organization of e-learning is necessary and indispensable, since it simplifies the process of interaction and provides ample opportunities in the field of teaching, both for teachers and for students themselves.

Keywords: e-learning, legislation, legal framework, vocational education, federal state educational standard, specialist, graduate.

Введение. Важнейшим фактором инновационного развития современного вузовского образования является эффективно управляемое электронное обучение (ЭО). Развитие электронного образования на сегодняшний день является залогом конкурентоспособности образования в России. Актуальность рассматриваемой темы обуславливает тот факт, что грамотная разработка, становление и использование электронных систем в образовании невозможно без правового сопровождения. К тому же новые федеральные государственные образовательные стандарты диктуют условия снижения аудиторной нагрузки и приводят к расширению самостоятельной работы обучающихся. А это заставляет вузы совершенствовать электронную образовательную среду. Таким образом, студенты, обучающиеся заочно, а также те, кто не имеет возможности посещать вуз по причине ограниченных возможностей здоровья, имеют больше возможностей коммуницировать с преподавателем и обучаться более эффективно.

Формулировка цели статьи. Изучить тенденции развития электронного обучения в России, определив нормативные документы на которых основывается электронное обучение в вузах.

Изложение основного материала статьи. К преимуществам электронного обучения относятся:

- повышение международного престижа;
- внедрение и использование инновационных методов обучения;
- привлечение к обучению иностранных абитуриентов, абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья;
- возможность обучения студентов на удаленном расстоянии;
- сотрудничество с другими образовательными учреждениями [1].

Электронное обучение в современных условиях крайне необходимо, поскольку обеспечивает успех в борьбе за абитуриента, гарантирует повышение качества образования и повышение эффективности образовательного процесса в целом [2].

Электронное обучение – это система обучения, при которой удовлетворяется индивидуальная человеческая потребность в образовании; возможность оптимального представления материала для изучения дисциплин [3].

В первую очередь вузовская деятельность, в том числе и в сфере развития электронного обучения, основывается на ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и ФЗ от 28.02.2012 № 11-ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании»» в области применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [4]. Данный закон трактует электронное обучение как организацию образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных

технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса.

С 2012 года многие страны, такие как США, Великобритания, Бразилия, Австралия развернули национальные проекты по развитию электронного образования. В этих странах созданы образовательные онлайн-курсы, объединяющие несколько вузов страны в образовательные сети [5].

В России, в связи с явной необходимостью распространения электронного образования были проведены парламентские слушания в 2014 году, где основным вопросом выступало совершенствование нормативного правового обеспечения реализации образовательных программ с применением ЭО и дистанционных образовательных технологий. Была принята образовательная программа «Информационное общество», разработанная до 2020 года [6].

Закон «Об образовании» разграничивает понятия электронное обучение и дистанционное образование. Для их применения необходимо наличие грамотно выстроенной электронной информационно-образовательной среды, что непосредственно указывает на рекомендации государства на широкое внедрение этих технологий [7].

Как показывает практика, со временем, понятие дистанционное обучение трансформируется в понятие электронное обучение или e-learning. ЭО – это форма организации образовательного процесса и здесь не происходит изменения основных принципов и целей обучения (научности, системности, наглядности), а меняются методы, содержание и средства обучения из-за изменения схемы взаимодействия и степени удаленности друг от друга преподавателя и студента.

Уже упомянутая нами программа развития электронного образования на 2014-2020 годы, предложенная Министерством образования и науки РФ предполагает:

- модернизацию нормативной базы для дальнейшего развития образовательных технологий и повышения качества образования;
- повышение инвестиционной привлекательности сферы электронного обучения, привлечение внебюджетных средств и инвестиций в развитие электронного обучения;
- обеспечение интенсификации взаимодействия между образовательными организациями для того, чтобы сделать стоимость обучения максимально привлекательной и реализовать индивидуальные траектории обучения;
- интеграцию российского образования в международное образовательное пространство, что обеспечит продвижение российских организаций на глобальном рынке электронного обучения;
- технологическую и информационную поддержку российским проектам электронного обучения [8].

Все это предполагается закрепить в три этапа: с 2014-го года по 2015 год; с 2016 по 2018 год; с 2019 по 2020 год [9].

Программа реализуется из средств, которые выделяются на реализацию программ развития образовательных организаций.

Вузы, для обеспечения всем субъектам образовательного процесса доступа к электронным ресурсам, в большинстве случаев используют электронную платформу Moodle. Деятельность Moodle может регулироваться локальными нормативными актами:

- положение о работе в локальной вычислительной сети;
- положение о самостоятельной работе студентов в компьютерных аудиториях вуза;
- положение об образовательном электронном издании;
- положение об электронном учебно-методическом комплексе [10].

Moodle – среда, которая помогает вузу активно разрабатывать электронные курсы и управлять процессом обучения. С помощью нее вуз выходит на новый уровень конкурентоспособности [11]. Данная электронная платформа предоставляет массу возможностей, как преподавателям, так и студентам посредством использования следующих инструментов: лекции, рабочая тетрадь, wiki-страницы, форумы, вебинары, тесты [12].

Лекции, размещенные в системе, способствуют более глубокому усвоению учебного материала студентами. Такой элемент как «рабочая тетрадь», а при ее отсутствии «задание» с возможностью сохранения черновика или индивидуальная Wiki-страница дают возможность на протяжении долгого времени вести черновик и сохранять записываемые результаты и достижения. С помощью элемента «форум» обучающиеся могут размещать ответы на задания, чтобы другие студенты видели результат. В отличие от рабочей тетради, форум позволяет просматривать сообщения других участников процесса и давать рецензию. Тесты, создаваемые преподавателями на электронной платформе, способствуют эффективной проверке знаний студентов, поскольку результат появляется практически мгновенно. Преподаватель при этом может задавать дополнительные условия студентам для ответов на тестовые вопросы. К примеру, педагог решает, ограничить время или дать возможность обучающимся самим выбирать, когда его закончить. Все эти действия готовят студентов к занятию в аудитории.

Курс, созданный на Moodle, состоит из нескольких модулей, которые сформированы по темам или учебным неделям. В каждом модуле содержится набор интерактивных элементов курса, с помощью которых студенты не только пользуются учебным материалом и видят перечень заданий, но и происходит автоматизация контроля усвоения материала, появляются условия для интерактивного взаимодействия студентов. Кроме того, студенты имеют возможность прикреплять к заданиям документы Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Flash.

Результаты, хранящиеся на электронной платформе подпадают под Приказ Минобрнауки России от 9.01.2014 года №2. При реализации образовательных программ с применением ЭО и дистанционных образовательных технологий организации ведут учет и осуществляют хранение результатов образовательного процесса и документооборот на бумажном носителе и в электронно-цифровой форме.

Отметим, что использование электронных документов в сфере образования носит комплексный характер и правовое регулирование этого процесса обеспечивается как нормами образовательного законодательства, так и законодательством об информации, информационных технологиях и безопасности информации. И от грамотности использования электронных документов зависит эффективное функционирование всей национальной системы образования.

При использовании в вузе электронных документов, каждый из участников образовательного процесса должен четко понимать правовой статус подобных документов, процедуры обеспечения юридической

значимости, порядок использования таких документов. Особенно важным для обеспечения реализации образовательных программ исключительно с помощью ЭО и ДОТ считается то, что урегулирование на законодательном уровне указанных вопросов и их практическая реализация должны в полной мере обеспечивать равнозначное использование в сфере образования обоих видов документов.

К ключевым задачам, от решения которых зависят темпы развития электронного обучения, относят:

- обеспечение организационно-технических условий для идентификации личности и контроля процедур прохождения вступительных испытаний и аттестации в процессе освоения образовательных программ;

- развитие и повсеместное внедрение национальных стандартов описания электронных изданий образовательного назначения и образовательных услуг по освоению открытых курсов, уточнение понятий «электронное издание» и «электронный учебник», учитывая практику постоянного обновления их содержания;

- установление опоры на принципы открытого образования при реализации основных образовательных программ с помощью развития виртуальной академической мобильности;

- полноценное внедрение электронного документооборота в высших школах, установление строгого соответствия требованиям российского законодательства в части придания юридической значимости и силы всем создаваемым в процессе реализации образовательных программ электронным документам;

- обеспечение работы архивов электронных документов [13].

Подобная схема действий поможет реализовать полноценное функционирование системы электронного обучения.

Выводы. Очевидно, что электронные образовательные услуги востребованы в обществе на сегодняшний день и связано это с тем, что такой формат обучения позволяет не только оптимизировать образовательный процесс и привлечь большее количество абитуриентов, но и повысить качество обучения и вывести вуз на новый уровень конкурентоспособности. Поскольку новая образовательная парадигма привела к развитию тенденции продолжения образования в течение всей жизни, то сочетание электронного обучения с форматом сетевого взаимодействия образовательных организаций дает широкие возможности для ее развития.

Основные законы, на которые опирается электронное образование в современном мире – это ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании»».

Кроме этого стоит упомянуть локальные нормативные акты. В данной статье мы рассмотрели документы, регулирующие деятельность Moodle как системы, наиболее часто используемой всеми вузами Российской Федерации по причине ее универсальности и относительной дешевизны.

И если во многих других странах электронное обучение развивается более динамично, то в России над этим вопросом предстоит еще долго работать, хотя определенные действия все же предпринимаются, например, реализация программы развития электронного образования на 2014-2020 годы.

Литература:

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 3-9.

2. Алешугина Е.А. О совершенствовании содержания языковой подготовки на основании мнения выпускников // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2007. Т. 13. № 4. С. 11-14

3. Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Методика анализа и оптимизации объема запоминаемого содержания обучения // Вестник Нижневартского государственного университета. 2017. № 3. С. 9-16.

4. Инженерно-педагогическое образование: Методология, теория, практика: монография / под ред. С.М.Марковой. Н.Новгород: ВГИПУ, 2008. 225 с.

5. Ваганова О.И. Специальные методы анализа и проектирования содержания обучения // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2011. № 9-2. С. 125-129.

6. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Организация научно-исследовательской деятельности бакалавра профессионального обучения в электронной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 239-241.

7. Гушин А.В. Модель системы развития информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 5; URL: www.science-education.ru/128-21695.

8. Гушин А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «ДЕ. Электронное обучение и электронная образовательная среда» / О.Н. Прохорова, А.В. Гушин // Вестник Мининского университета. - Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. № 3 (11); URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/formirovanie-elektronnoy-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy>.

9. Коновалова М.П. Комплекс ГТО в современных условиях и его влияние на молодежь России // В сборнике: Саратовской области - 80 лет: история, опыт развития, перспективы роста Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. Ответственный редактор: Н.С. Яшин. 2016. С. 54-55.

10. Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Никишина О.А. Корпоративная культура студенческого спорта // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1-1. С. 129-132.

11. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 210-213.

12. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39-42

13. Шобонов Н.А. Государственно-общественное управление в условиях реализации Федерального закона «Об образовании в РФ» // Народное образование. - 2016. - № 9-10. - С. 43-51

УДК 371.3

учитель Васильченко Софья Шикюровна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Центр образования № 40» (г. Тула);

доктор педагогических наук, доцент Митрохина Светлана Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого» (г. Тула)

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам методики разработки диагностических заданий по математике для оценки уровня развития пространственных представлений учащихся. Представлена характеристика уровней развития пространственных представлений. Описаны группы факторов, оказывающих влияние на развитие пространственных представлений учащихся. Определены умения, овладение которыми необходимо для развития пространственных представлений, для оценки которых будут разработаны диагностические задания. Раскрывается содержание деятельности учителя математики по разработке и проведению диагностических заданий.

Ключевые слова: пространственные представления, методика обучения математике, топология, учащийся, диагностическое задание.

Annotation. This article is devoted to questions of a technique of development of diagnostic tasks on mathematics for assessment of the level of development of spatial representations of pupils. Description of levels of development of spatial presentations is presented. Groups are described of factors, having influence on development of spatial presentations of students. Abilities are certain, a capture is needed that for development of spatial presentations, for the estimation of that diagnostic tasks will be worked out. Maintenance of activity of teacher of mathematics opens up on development and realization of diagnostic tasks.

Key words: spatial representations, methodology of teaching mathematics, topology, studying, diagnostic task.

Введение. Развитие пространственных представлений учащихся связано с комплексом факторов, таких как индивидуальный жизненный опыт, психические особенности, учебный опыт. Каждый ученик овладевает математикой в зависимости от сложившихся в его учебном опыте способов проработки программного материала, поэтому для эффективного обучения, необходимо выявить уровень развития компонентов пространственных представлений. В качестве компонентов пространственных представлений, мы будем рассматривать: восприятие, память, представления (зрительные, слуховые, осязательные), воображение.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является теоретическое обоснование и описание методики разработки диагностических заданий по математике для оценки уровня сформированности пространственных представлений обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Уровни развития пространственных представлений, которые дают возможность представить этапы этого процесса описаны в работах Г.Д. Глейзера. Так, «элементарный» уровень должен быть достигнут учащимися в начальной школе, «фрагментарный» – в 5–6 классах, «статически-динамический» – в 7–8, «динамический» – в 9–10, «творческий» – в 11 классе. Отдельные учащиеся, однако, могут продвигаться значительно быстрее [3, с. 27].

Для нашего исследования, в частности для разработки диагностической методики важна подробная характеристика «элементарного», «фрагментарного» и «статически – динамического» уровней, данная И.Г. Вьяльцевой в своей работе [2, с. 81-84].

Характеризуя «элементарный уровень», она отмечает, что учащиеся могут узнавать, различать и воспроизводить основные геометрические формы в целом с помощью наглядной основы. На «фрагментарном уровне» школьники выполняют ранее выделенные действия при неполной зрительной опоре или совсем без нее. Могут устанавливать простые связи между пространственными, количественными топографическими представлениями. Правильно соотносят общую форму с формой и расположением её частей. «Статически-динамический уровень» характеризуется четкими представлениями о плоских фигурах, отношениями между элементами фигур. Однако, фигуры еще мыслятся учащимися статическими [2, с. 81–84].

Это необходимо учитывать при разработке диагностических заданий. Как отмечает В.А. Гусев: «дидактические материалы, обеспечивающие учителю возможность выявить те интеллектуальные действия, которые использует ученик, делая упражнение, решая математическую задачу, выполняют функцию диагностических тестов. Они призваны выявлять не столько уровень обученности, сколько уровень интеллектуальной активности».

Именно в таких дидактических материалах остро нуждаются школа, учитель. Сложность разработки дидактических материалов состоит в недостаточной изученности структуры интеллектуальной деятельности, свойственной математике. В последнее время некоторые попытки такого рода предприняты совместными усилиями ученых-математиков, методистов, учителей, психологов» [6, с. 88].

Вместе с тем, необходимо отметить, что на развитие пространственных представлений учащихся оказывают влияние различные группы факторов.

К группе факторов мотивационного характера Г.Д. Глейзер относит: характер мотивации, ценностную значимость геометрии для учеников, психологическую готовность к овладению геометрией, интерес к задачам пространственного типа. Среди них основные: ценностная значимость для учеников, интерес к задачам пространственного типа. К группе функциональных факторов – характер обучаемости, уровень общей математической подготовки учащихся, запас знаний, умений и навыков, необходимых для решения рассматриваемого круга задач, способности к пространственному воображению. В группе операционных факторов Г.Д. Глейзер выделил степень сложности геометрических задач (их структуру, характер связей между элементами, сложность «языка») [3].

В группе факторов функционального характера для успешного решения задач пространственного типа можно считать такие факторы:

- А) интуиция на образы
- Б) трехмерные евклидовы представления

В) подвижность представлений, способность к изменению сложившегося стереотипа на расположение пространственных образов, ориентация в пространстве, умение анализировать геометрические образы, умение синтезировать геометрические образы, пространственное воображение. Исследованию группы факторов функционального характера посвящена методика описанная ниже.

Для исследования факторов мотивационного характера мы добавляли после выполнения каждого задания методики небольшой опрос, касающийся выполненного задания. Для более полной информации об интересах учащихся, их мотивах проводилось анкетирование учащихся.

Проанализировав работы И.С. Якиманской [5], С.Б. Верченко [1], Л.М. Фетисовой мы выбрали те умения, овладение которыми способствует успешному развитию пространственных представлений учащихся 5–6 классов: умение оперировать формой и величиной геометрического объекта; умение создавать пространственный образ в условиях ориентации от произвольной точки отсчета; умение вычленять геометрические формы; умение составлять развертки объемных фигур по их наглядным изображениям; умение мысленно строить образы геометрических фигур и представлять их положение на плоскости; умение распознавать фигуры или элементы фигур по их заданным признакам или свойствам; умение изображать простейшие пространственные фигуры на плоскости; умение давать правильную оценку размеров геометрических фигур, их положений на плоскости и в пространстве «на глаз».

При составлении диагностических заданий для определения уровня развития пространственных представлений учащихся, мы опирались на вышеперечисленные умения. Задания ориентированы на выявление уровня развития компонентов пространственных представлений: восприятия, памяти, узнавания, представлений (зрительных, осязательных, слуховых), воображения.

Опишем деятельность учителя по подготовке и проведению диагностических заданий.

Подготовительный этап. Необходимо вырезать из плотной прозрачной пленки разнообразные треугольники (остроугольные, тупоугольные, равнобедренные, равнобедренные, прямоугольные и их варианты), желательно, чтобы каждому учащемуся достался треугольник отличный от других. Задания должны быть напечатаны на листах белой бумаги, рисунки, предлагающиеся к заданиям, должны быть соразмерны вырезанным из пленки треугольникам. На каждом треугольнике должен стоять номер, который учащийся указывает перед началом выполнения заданий.

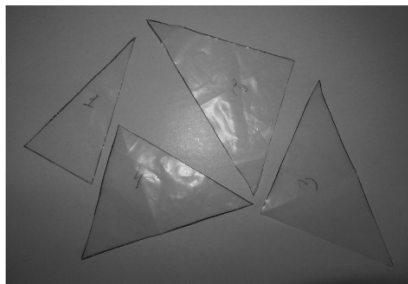


Рисунок 1

Диагностический этап. Методика состоит из двух частей: первая часть – общая проверка развития пространственных представлений на основе компонентов: восприятие, память, узнавание, представление, воображение. Учащимся предлагается выполнить задания, при формулировке которых мы отдельные математические понятия давали в описательной форме. Например не использовали понятия равнобедренный, равнобедренный треугольник – а говорили «треугольник у которого все стороны равны или треугольник имеющий две равные стороны». Вторая часть – связана с жизненным опытом учащихся и пространственными фигурами. Она имеет пять заданий и направлена на изучение уровня развития пространственных представлений и воображения при работе с пространственными фигурами и установления соотношений между размерностью пространства и геометрическими фигурами.

Приведем пример такого диагностического задания.

Задание 1. Возьми в руки треугольник, внимательно рассмотри его, отложи в сторону линейку и другие измерительные инструменты. Рассматривая треугольник отметь утверждения, которые верны для него:

- все стороны треугольника равны;
- у треугольника две стороны равны;
- все углы треугольника острые;
- у треугольника есть тупой угол;
- у треугольника есть прямой угол;
- все стороны треугольника имеют разную длину;

Получив треугольник учащийся с помощью ощущения и восприятия воспринимает его как знакомый объект - «треугольник», вопросы из первого задания помогают восприятию данного треугольника как фигуры имеющей определенную длину сторон, размеры углов т.е. конкретные важные признаки, отличающие его от других треугольников.

После того как учащийся установил особенности треугольника, переходим к заданию 2.

Задание 2. Внимательно рассмотри рисунок 2. Приложи свой треугольник к прямой a таким образом, чтобы одна из вершин (любая) треугольника совпала с точкой B , лежащей на прямой a , одна сторона лежала на прямой a , а треугольник лежал по одну сторону от прямой a с точкой A . Обведи свой треугольник карандашом не пользуясь линейкой. Посмотри на получившийся рисунок и выбери верные утверждения:

- точка A лежит внутри моего треугольника;
- точка A лежит вне моего треугольника;
- точка A лежит на стороне моего треугольника;
- треугольник PQR находится ЛЕВЕЙ и ВЫШЕ моего треугольника;
- треугольник PQR находится ЛЕВЕЙ и НИЖЕ моего треугольника;

- треугольник PQR и мой треугольник пересекаются (если это утверждение верно закрась общую часть этих треугольников);
- треугольник MNK находится ПРАВЕЙ и ВЫШЕ моего треугольника;
- треугольник MNK находится ПРАВЕЙ и НИЖЕ моего треугольника;
- треугольник MNK и мой треугольник пересекаются (если это утверждение верно закрась общую часть этих треугольников);

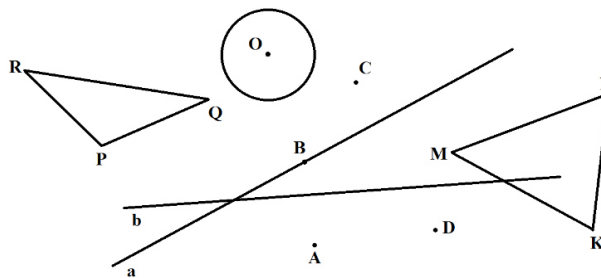


Рисунок 2

В процессе выполнения задания учащийся выделяет свой треугольник на фоне остальных фигур с помощью восприятия, а так же устанавливает взаимное расположение других фигур относительно своего треугольника. Для успешного решения поставленной задачи необходимо, чтобы учащийся целостно воспринимал «треугольник», выделял его на фоне других объектов, различал существенные свойства и несущественные свойства объекта.

Задание 3. Посмотри на свой треугольник, закрой глаза и представь, что проводишь прямую, чтобы разделить его пополам (т.е. на два равных треугольника), получится ли у тебя это сделать? (Прямую не проводить, только представить). Для ответа на поставленный вопрос выбери одно из утверждений:

- Да (мой треугольник делится на два равных только одним способом, одной прямой).
- Да (я могу разделить свой треугольник на два равных несколькими прямыми).
- Нет (мой треугольник невозможно разделить на два равных).

При выполнении данного задания учащемуся необходимо удерживать в памяти образ своего треугольника с его существенными особенностями (размерами сторон), влияющими на выполнение задания, причем этот образ должен быть четким и целостным.

Задание 4. Сравни свой треугольник с треугольником, изображенным на рисунке 3, отметь верные утверждения:

- оба треугольника имеют прямой угол;
- оба треугольника имеют тупой угол;
- оба треугольника имеют только острые углы;
- треугольник изображенный на рисунке 3 имеет стороны разной длины, у моего треугольника тоже все стороны разной длины;
- треугольник изображенный на рисунке 3 имеет две равные стороны, мой треугольник тоже имеет две равные стороны;
- у треугольника на рисунке 3 все стороны равны, у моего треугольника тоже все стороны равны;
- треугольник на рисунке 3 и мой треугольник равны;
- моего треугольника и треугольника на рисунке 3 есть равный угол;

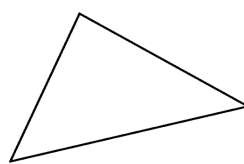


Рисунок 3

Выполнение этого задания характеризует сформированность компонента «узнавание», заключающегося в выделении своего треугольника и установлении его сходства и различий с незнакомым треугольником.

Задание 5. Согни свой треугольник так, чтобы линия сгиба делила угол треугольника пополам, и разверни обратно. Обрати внимание, в каком соотношении линия сгиба разделила сторону треугольника. Не обводя треугольник, постарайся зарисовать его и линию сгиба (от руки), стараясь соблюдать исходные размеры.

В процессе работы с моделью (деления угла пополам линией сгиба) учащийся получает зрительные и осязательные представления, точность которых будет характеризовать выполненный рисунок треугольника.

Задание 6. Рассмотрите рисунок 4. Обведи свой треугольник на листе бумаги и обозначь его вершины A , B , C . Приложи свой треугольник так, чтобы вершина A совпала с точкой A на рисунке, а сторона AC лежала на прямой k . Отметьте положение вершины C вашего треугольника на прямой k . Возьмите кнопку и приколите вершину A , поверните свой треугольник так, чтобы сторона AB лежала на прямой k , при этом точка A останется на месте. Отметьте новое положение вершины C , и назовите ее $C1$. Отметьте угол $C1AC$.

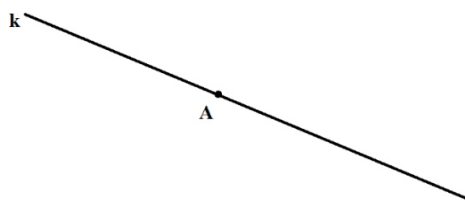


Рисунок 4

Задание 7. Изобрази небольшую часть орнамента, используя свой треугольник (обведи его контур без линейки).

Задание является творческим, характер его выполнения показывает уровень развития творческого воображения. Чем симметричнее получается рисунок, чем больше различных положений треугольника используется в орнаменте, тем воображение развито лучше.

Перед выполнением восьмого задания учитель собирает у учащихся треугольники и работа продолжается без них.

Задание 8. Представь свой треугольник, мысленно наложи его на треугольник изображенный на рисунке 5, так, чтобы точка *P* была центром твоего треугольника. Выбери и отметь верные утверждения:

- треугольники пересекаются (заштрихуй общую область пересечения);
- треугольник на рисунке лежит внутри моего треугольника.

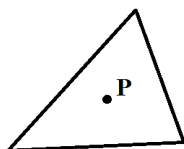


Рисунок 5

На результат выполнения данного задания влияет уровень развития долговременной памяти на образы и воссоздающего воображения. Т.к. выполнение этого задания предполагает воссоздание и удержание в памяти точного образа своего треугольника, представления где находится его центр, мысленное наложение треугольника указанным в задании способом и ответ на вопросы.

Выводы. Таким образом, разработанные нами диагностические задания позволяют определить уровень развития компонентов интеллектуальной деятельности, таких как восприятие, память, узнавание, представление, воображение, составляющих основу развития пространственных представлений. По результатам диагностики, учитель сможет подобрать задания с учетом индивидуальных особенностей развития пространственных представлений учащихся, что является необходимым условием качественного обучения математике.

Литература:

1. Верченко С.Б. Развитие пространственных представлений учащихся при изучении геометрического материала в 4–5 классах средней школы: Дисс. на соискание степени канд. пед. наук / С.Б. Верченко. – М., 1983. – 215 с.
2. Вяльцева И.Г. Особенности методики формирования и развития пространственных представлений учащихся старших классов вечерней школы в процессе обучения геометрии: Дисс. на соискание степени канд. пед. наук / И.Г. Вяльцева. –Ярославль, 1972. – 84 с.
3. Глейзер Г.Д. Развитие пространственных представлений школьников при обучении геометрии / Г. Д. Глейзер. – М.: Педагогика, 1978. – 104 с.
4. Фетисова Л. М. К вопросу о развитии пространственного воображения учащихся 5–6 классов в процессе изучения элементов геометрии // Актуальные вопросы методики преподавания математики. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1972. –с. 123.
5. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
6. Методика обучения геометрии: Учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Гусев, В. В. Орлов, В. А. Панчишина и др.; под ред. В. А. Гусева. – М.: Издательский центр «Академия». – 368 с.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук Васькина Наталия Васильевна

Сыктывкарский лесной институт (г. Сыктывкар);

кандидат педагогических наук Шарапова Светлана Ивановна

Сыктывкарский лесной институт (г. Сыктывкар)

СМЫСЛОВОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ЛЕСНОЙ ОТРАСЛИ ЧТЕНИЮ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Структурирование смысла текста происходит непроизвольно в процессе восприятия читаемого текстового материала. В зависимости от того насколько зрелым является чтец, структурирование текста происходит либо целно, либо дискретно (в случае с недостаточно развитыми умениями чтения на иностранном языке). Конечная задача педагога при обучении чтению на иностранном языке студентов технического вуза заключается в том, чтобы подвести обучающихся к тому уровню обработки воспринимаемого текстового материала, когда о структурировании текста не задумываешься, когда данный процесс происходит непроизвольно также, как и на родном языке.

Ключевые слова: структура текста, извлечение информации, композиция текста, межфразовая связь.

Annotation. Text sense structuring happens unintentionally in the process of the read text matter perception. Depending on how mature a reader is text structuring takes place in a full or quantal (in case of underdeveloped foreign language reading skills) manner. The final objective of any teacher in teaching technical college students foreign language reading is to deliver the taught to a such level of the text matter processing at which one never thinks of text structuring as it happens unintentionally the way it does in native language.

Keywords: text structure, information retrieving, text composition, inter phrase connection.

Введение. В практике обучения иностранным языкам (ИЯ) в лесотехнических вузах большое внимание уделяется умению самостоятельно обрабатывать аутентичные научно-технические тексты с целью извлечения и дальнейшего применения будущим специалистом лесной отрасли искомой информации в его дальнейшей профессиональной деятельности. Для свободного чтения на ИЯ обучающемуся необходимо усвоить технику понимания текста, как единого целого. Умение воспринимать текст как единое целое со своими общеструктурными, синтаксическими и содержательными особенностями даётся студентам технического вуза с определёнными трудностями, которые педагог устраняет по мере продвижения процесса обучения. «Технический текст на иностранном языке из-за его «чужеродности» во многих отношениях, как правило, воспринимается дискретно, отдельными частями, что препятствует переносу соответствующего навыка в родном языке» [1]. Следовательно, при обучении профессионально ориентированному чтению на иностранном языке следует прибегать к особым упражнениям, которые способствовали бы овладению обучающимися техникой охвата текста как единого целого.

Немаловажную роль в успешном понимании содержания читаемого играет то, насколько глубоки у будущих специалистов лесного комплекса знания предмета, из области которого предлагается текст. И это особенно актуально при работе над текстами по специальности. Хотелось бы подчеркнуть, что «основу содержания обучения иностранному языку должны составлять разные типы текстов в печатном и электронном видах.» [4]. На основе обильного чтения на ИЯ разнообразного текстового материала по специальности складываются предпосылки успешного овладения студентами лесотехнического вуза навыком структурирования текста при условии, что они понимают характерные особенности научно-технической прозы.

Изложение основного материала статьи. Процесс чтения узкоспециального текста на ИЯ, как известно, связан с извлечением и активной переработкой иноязычной информации. Понимание воспринимаемой информации движется от низшего уровня к высшему и носит поэтапный характер. Принимая во внимание данную особенность процесса понимания текстового материала, многие исследователи сходятся во мнении, что умения, необходимые для эффективного чтения, можно подвести к следующей классификации:

- 1) Умения, основывающиеся на знании лексических и грамматических явлений специализированного текста, а также на понимании его композиционной структуры.
- 2) Умения, предполагающие восприятие художественных выразительных средств, которыми пользуется в своём произведении автор.
- 3) Умения, предполагающие восприятие имплицитно выраженной информации.

Понимание композиции и общего смысла читаемого печатного материала представляет собой охват общего содержания текста и понимание деталей. Понимание общего плана текста начинается с восприятия заглавия и основных вех текста. Заглавие текста, как известно «...позволяет прогнозировать содержание самого текста...» [3]. Основные вехи текста ориентируют читающих на выявление главных структурных частей читаемого материала и подводят их к выведению обобщающих положений.

Композиция текста рассматривается психологами как «...модификация текстовых суждений различного порядка» [2]. Текстовым суждением любого текста, и лесотехнического текста в частности первого порядка является весь текст как таковой. В «субъекте» данного текстового суждения обычно представляется предмет мысли всего текста, а предикат раскрывается всем его содержанием. Текстовые субъект и предикат составляют собой логическое единство, которое является остовом текста. Оно может быть представлено в соотношении темы и идеи текста, которые составляют сущность композиции текста. Тема раскрывает явления и факторы, которыми автор выражает свои мысли, а идея текста показывает характер соотношения мыслей автора о предмете описания с реальной действительностью. Именно в идее находит свое отражение авторское отношение к описываемому предмету. Лингвистические исследования последнего десятилетия показывают, что тема и идея часто находят в тексте эксплицитное выражение. Что касается заголовка текста, он, как правило, выражает тему, а иногда и идею всего текста. Заголовок представляет собой концентрированную смысловую информацию, намеченную автором, и доносит до читателя главный смысл произведения. Заголовок также ориентирует мышление читателя на понимание объектов суждений низших

порядков. Формулировка основной темы чаще всего дается в начале текста в форме общего положения, а основная идея представляется выводом в конце текста. При такой структуре текста тема и идея обрамляют весь текст, образуя своеобразную рамку повествования. При чтении специализированного текста студентам дается задание найти сформулированную автором тему и идею текста. Иногда тему и идею текста студентам приходится формулировать самостоятельно. Чтобы создать эффективные задания, контролирующие охват общего содержания, педагогу необходимо учитывать особенности внутренней структуры текста. Мы уверены, что структура текста соответствует природе понимания как особого вида мыслительной деятельности, которая заключается в раскрытии связей и отношений предметов и явлений.

Главными структурными единицами текста являются предложение, абзац и группа абзацев, которые называются субтекстом. Субтекст, как правило, развивает одну из главных тем текста. Принято различать абзац-зачин, абзац-рассуждение, абзац-гипотезу. Основу, связывающую воедино каждый из смысловых отрезков, составляет тема. Тема и предмет содержания текста очерчиваются путем толкования заглавия, терминов, ключевых слов и ключевых фрагментов текстового материала. Следует отметить, что предложения, составляющие абзац или абзацный зачин, имеют разную смысловую важность. Первое предложение, чаще всего, представляет собой обобщение смысла целого абзаца. Все далее следующие предложения детализируют и развивают его. Смысловое структурирование текста базируется на выделении обобщающей информации текста, а именно на акцентировании внимания обучающегося на ядерной детали зачинной фразы. Смысловая структура любого абзаца текста содержит в себе основной тезис, который может быть представлен ключевым предложением, ключевым словом и ключевыми словами или словосочетаниями.

Нам представляется правоммерным рассматривать узкоспециальный текст как объект понимания. Исходя из этого возможно выделить две его основные характеристики, а именно: логическую организацию (т. е. специфический способ изложения мыслей) и внутреннюю структуру. Основными способами изложения мыслей являются индуктивный и дедуктивный. Используя индуктивный способ, автор дает обобщение как исходное общее положение о предмете повествования. Прибегая к индуктивному способу изложения мыслей, автор обобщает изложенное в качестве заключительного вывода. Автор также может предоставить читателю возможность самому сделать обобщение. Психологи утверждают, что выявление основной мысли «смыслового отрезка» свидетельствует о понимании этого смыслового отрезка, что создает комфортные условия для понимания всего текста. Следовательно, задание на поиск обобщения, если оно имеется в читаемом текстовом материале, или задание на формулировку обобщения, если оно подразумевается, является эффективным способом контроля понимания читаемого текста.

Важной характеристикой текста по специальности, как мы уже упоминали выше, является его внутренняя структура. В основе этой структуры находится система межфразовых связей. Рассмотрение данных связей, на наш взгляд, даёт многое для контроля понимания читаемого, так как осознание обучающимися смысловых связей между предложениями является неотъемлемой частью понимания текста. Существуют различные типы классификации межфразовых связей, которые находят свое детальное описание в лингвистических исследованиях текста. Полагаем, что при контроле понимания прочитанного наиболее значимыми являются следующие типы межфразовых связей: а) семантические повторы (т. е. повторы определенной совокупности значения); б) синтаксическая связь (союзы и союзные слова, слова заместители, вводные слова и предложения); в) стилистическая связь (параллельные конструкции, анафоры, эпифоры и т. д.). Различаются контактная (смежная) и дистантная межфразовые связи. Контактная связь наблюдается между соположенными предложениями, а самостоятельные предложения, разделённые другими предложениями, объединяются посредством дистантной связи. Восприятие межфразовых связей разной степени дистантности является показателем понимания текстового материала, поэтому именно на них следует ориентировать аппарат контроля.

Чаще всего обобщающие предложения сложных синтаксических целых выступают в роли средств выражения дистантной связи, в связи с тем, что именно они в сжатой форме показывают развитие главной темы высказывания. Они являются смысловыми вехами текста и взятые вкуче дают точный план содержания текста. Чтобы найти и сформулировать обобщающие предложения текста читающему важно владеть навыком смысловой группировки при чтении, в результате которой выделяются сложные синтаксические целые. Осуществляя смысловую группировку читающий совершает переключение от одной подтемы к другой чем и определяет границы сложных синтаксических целых. Считается, что осознание этого переключения происходит спустя некоторое количество времени после того, как читающий начал читать следующие «смысловые отрезки» текста. Поэтому целесообразным представляется в связи с этим предложить обучающимся разбить читаемый текстовый материал на смысловые куски (сложные синтаксические целые) и представить обобщение каждого выделенного отрезка текста.

Для выделения основных с точки зрения автора мыслей прибегают к абзацному членению текста. Абзацные зачины тоже являются разновидностью дистантной связи между предложениями текста. Они помогают читателю плавно переходить от одной мысли к другой мысли автора, составляя мысленно логичные акценты и структурируя воспринимаемый текстовый материал. Абзацное членение является важной особенностью построения лесотехнического текста, и текста вообще. Благодаря этому приёму автору удаётся сообщать об одном и том же предмете или явлении не всю информацию сразу, а по частям, дозированно. Несмотря на то, что на первый взгляд сложное синтаксическое целое не особо отличается от абзаца, отличие всё-таки выделить можно. Как известно, сложные синтаксические целые выделяются читающим в процессе смысловой группировки воспринимаемого текстового материала, а абзацное членение, в свою очередь, задаётся автором, и оно очень субъективно. Однако, в тексте любого стиля, и, в научно-техническом тексте в том числе, нередко встречаются случаи, когда сложное синтаксическое целое задаётся несколькими абзацами или, наоборот, абзац может быть выстроено из нескольких сложных синтаксических целых.

Абзац или абзацная фраза играет особую роль в масштабах целого текста. Именно абзацная фраза порождает моделирующий аналог последующих абзацных фраз технического текста. И это явление объясняется однородностью, схожестью абзацных зачинов в определённых текстах. Абзацные зачины очень часто перекликаются между собой, а также именно они определяют направление мысли для последующих предложений абзаца.

Характерные черты абзацных зачинов дают возможность читателю пользоваться ими для составления краткого резюме или плана прочитанного текста. Абзацные фразы представляют собой избыточную информацию текста в сокращённом, резюмированном варианте текста. Снабжение каркасного (структурного)

плана текста необходимыми элементами и их удаление на самом деле требует от обучающегося сложной аналитико-синтетической работы аппарата мышления и не может быть осуществлено без глубокого понимания прочитанного. Мы полагаем, что данный факт доказывает понимание того, что было воспринято читающим.

Смысловое структурирование получаемой информации из воспринимаемого печатного материала позволяет легко ориентироваться в тексте, позволяя читателю расставлять мысленные опорные маячки, которые как правило совпадают по количеству со смысловыми вехами конкретного текста. В узкоспециальных технических текстах, как правило, представлено чёткое разграничение смысловых акцентов, на основе которых читающий делает сопоставление того, что он уже знает по теме читаемого материала, и что является для него принципиально новым. Структурирование воспринимаемого печатного материала выполняемое обучающимися с использованием выделения абзачных зачинов и акцентированием внимания на текстовых вехах позволяет им быстро и эффективно обрабатывать текстовый материал на предмет поиска в нём необходимой для профессиональных или учебных целей информации.

Структура лесотехнического текста многомерная и многоуровневая. Однако, это не означает, что все узкоспециальные тексты лесной тематики имеют одинаковую степень структурной сложности. Они вполне могут разительно отличаться по своей физической конструкции. Достаточно сравнить статью рассуждение, статью описание, тезисы статьи или печатный вариант устной презентации докладчика, чтобы понять насколько разным будет смысловое структурирование данных видов текстов с точки зрения его степени сложности, этапности и наличия опорных акцентов. Степень сложности в данном случае не носит абсолютного характера, так как те же самые тезисы студенту будет сложно написать, если он не сделает предварительно хотя бы черновой набросок статьи и не рассмотрит его критически.

Выводы. Смысловое структурирование текстового материала в процессе работы с ним является важной составляющей успешности извлечения искомой профессионально-ориентированной информации. Когда внимание обучающихся целенаправленно фиксируется на смысловой структуре текста и его композиции, то это, во-первых, несомненно, облегчает задачу восприятия и понимания того контента, который подвергается активной смысловой реорганизации текста, а во-вторых помогает преподавателю осуществить быстрый контроль понимания обучающимися прочитанного. Ведь как было сказано выше без глубокого проникновения в содержание текста посредством смыслового структурирования невозможно совершить последующие манипуляции с извлечённой информацией. Хотелось бы отметить, что многократная демонстрация обучающимся закономерностей структуры лесотехнического текста как единого целого в итоге приводит к тому, что они самостоятельно выделяют смысловую основу текста, на основе которой они могут удовлетворять свои дальнейшие профессиональные потребности в отношении обрабатываемого материала. Именно таким образом подготавливаются благоприятные условия для становления и закрепления соответствующих умственных действий студентов технического вуза.

Литература:

1. Васькина Н. В. К вопросу об обучении профессионально ориентированному чтению на иностранном языке студентов технического профиля неязыкового вуза [Текст] / Н. В. Васькина // Теория и практика преподавания иностранных языков и культур в различных условиях (Лемпертовские чтения - IV) / Материалы всероссийской научно-методической конференции. – Пенза: ПГУ, 2002. – 145 с.
2. Добраев Л. П. Анализ и понимание текста [Текст] / Л. П. Добраев // Саратов: Издательство Саратовского университета, 1987. – 70 с.
3. Шамов А. Н. Когнитивный подход и особенности содержания обучения лексической стороне речи на уроках немецкого языка в средней общеобразовательной школе [Текст] / А. Н. Шамов // Проблемы формирования социокультурной и когнитивной компетенции в практике преподавания иностранных языков / Межвузовский сборник научных статей. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006. – С. 99
4. Шарапова С. И., Васькина Н. В. К вопросу формирования профессиональной компетенции при обучении магистров «Деловому иностранному языку» в лесотехническом вузе [Текст] / Н. В. Васькина // Проблемы современного педагогического образования / Сборник научных трудов / Серия: Педагогика и психология. – Ялта: КФУ им. В. И. Вернадского, 2017, № 55 (7). – 367 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат исторических наук, профессор Ведерников Валерий Павлович

Частное образовательное учреждение высшего образования

Южный институт менеджмента (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Головина Галина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОГРАММЫ И ПРОЕКТЫ ДЕТСКИХ, ПОДРОСТКОВЫХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ТИМАШЕВСКОГО РАЙОНА КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению социокультурных программ и проектов детских, подростковых и молодежных общественных организаций и движений как фактора воспитания социально-культурной активности личности на примере Тимашевского района Краснодарского края, при этом определено, что поддержка детского, подросткового и молодежного общественного движения является одним из направлений государственной молодежной политики, что должно означать не финансирование отдельно взятых мероприятий, а определение стратегии социализации подрастающего поколения через воспитание социально-культурной активности молодого человека.

Ключевые слова: общественные организации и движения, социокультурные программы и проекты, социально-культурная активность, личность.

Annotation. The article is devoted to the consideration of socio-cultural programs and projects of children, adolescents and youth social organizations and movements as a factor of social and cultural activity of the individual on the example of Timashevsky district of Krasnodar region, it is determined that the support of children, adolescents and youth social movement is one of the directions of the state youth policy, which should not mean the financing of individual activities, and the definition of the strategy of socialization of the younger generation through the education of social and cultural activity of the young man.

Keywords: social organizations and movements, socio-cultural programs and projects, socio-cultural activity, personality.

Введение. В современных условиях реформирования всех сторон жизни нашего общества, развития социально-культурной деятельности детские, подростковые и молодежные организации и движения всё более явно ориентируются на развитие инициативы, самостоятельности, конкурентоспособности, мобильности их участников. Однако, в большинстве случаев социокультурные программы и проекты детских, подростковых и молодежных общественных организаций как фактор воспитания социально-культурной активности личности не в полной мере отвечают современным требованиям. Именно в деятельности общественных организаций возможно эффективное развитие подрастающего поколения, его подготовка к жизни в новом обществе, в которой одна из базовых категорий – социально-культурная активность личности - понимается как движущая сила ее развития.

Роль детского, подросткового и молодежного движения в механизмах воспитания социально-культурной активности личности трудно переоценить. Являясь важной формой самоуправления, детские, подростковые и молодежные организации, объединения и движения призваны представлять интересы детей в государственной молодежной политике, реализуя тем самым ее субъектность во всех сферах жизнедеятельности общества.

Изложение основного материала статьи. Существует небольшое количество научных исследований, посвященных изучению проблемы социально-культурной активности личности в педагогике, психологии, социологии, философии, культурологии. Среди них можно отметить работы К.А. Абульхановой, В.А. Беликова, В.Г. Бочаровой, А.И. Крупновой, А. Моля, Л.Н. Пашкиной, А.Н. Серегина, В.И. Солодухина, Х.М. Тожибоевой, Н.В. Шарковской и др.

Проблемные вопросы, связанные с формированием представления о предметном поле исследований социально-культурной деятельности как основы реализации социально-культурной активности личности, нашли отражение в трудах Г.А. Аванесовой, Л.С. Жарковой, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, Р.Б. Новаторова и др. В исследованиях этих ученых раскрываются ведущие направления функционирования социально-культурной педагогики, в том числе ее технологический аспект.

Значимыми для исследования социально-культурной активности личности стали труды ученых, занимающихся вопросами истории, теории и методологии социально-культурной деятельности: М.А. Ариарского, В.З. Дуликова, И.Н. Ерошенко, В.Я. Суртаева, Н.Н. Ярошенко и др.

Сущность и специфика деятельности детских, подростковых и молодежных организаций в социально-культурном контексте изложены в исследованиях следующих ученых: С.К. Булдаков, А.А. Геворкян, Е.Б. Гусева, А.Г. Кирпичник, Н.Н. Коляда, Л.В. Кузнецов, Р.А. Литвак, И.Г. Гизатуллин, Д.Н. Лебедев, В.А. Луков, А.В. Малиновский, Э.А. Мальцева, Н.М. Костина, В.И. Пригожин, К.Д. Радина и др.

Основные дефиниции понятия «организационно-педагогические условия» рассмотрены в работах Н.Г. Бондаренко, М.В. Зверевой, Н. Ипполитовой, Б.В. Куприянова, С.Н. Павлова, Л.Н. Пашкиной, А.В. Сверчкова, А.Н. Серегина, Шарковской Н.В. и др.

Организационно-педагогические условия как основа развития социально-культурной активности участников детских, подростковых и молодежных организаций представлены в работах О.Н. Бухаринова, А.В. Волоховой, А.А. Володиной, Г.А. Демидовой, Н.В. Маркиной, С.В. Невской, Л.Н. Пашкиной, Л.И. Раковской, А.В. Сверчкова, Е.В. Сукушиной, Е.Г. Томилиной, Х.М. Тожибоевой и др.

Будущее Кубани - субъекта Южного федерального округа Российской Федерации - связывается с подрастающим поколением, их культурой, интеллектом, образованием, творческим потенциалом. Общественные организации Краснодарского края создают специфические условия социализации, в которых молодые люди приобретает опыт общественных отношений.

В Тимашевском районе Краснодарского края функционирует не один десяток детских, подростковых и молодежных общественных организаций и движений, действующими в сфере воспитания социально-культурной активности личности («Волонтеры», «Регион 93», Движение КВН, Общественное объединение правоохранительной направленности «Молодежный патруль Тимашевского района», поисково-исследовательский клуб «Сокол», «Литературный Тимашевск» и др.).

За прошедшее десятилетие детским, подростковым и молодежным общественным организациям удалось сформировать и закрепить гуманные нормы и ценности в общественных традициях детской, подростковой и молодежной среды. Примером является деятельность «Общественного объединения правоохранительной направленности «Молодежный патруль Тимашевского района». «Молодежный патруль» – это добровольное объединение молодежи, образованное для выполнения задач, определенных Законом Краснодарского края «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае».

«Молодежный патруль» содействует полиции в охране общественного порядка, проводит мероприятия по повышению правовой грамотности молодежи, безопасности дорожного движения. «Молодежные патрули» принимают участие в рейдовых мероприятиях в соответствии с утвержденным графиком Штаба по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в поселениях Тимашевского района. Опыт плодотворной работы добровольного объединения молодежи «Молодежный патруль» позволяет сделать вывод о его значимости в развитии, воспитании и социальном становлении детей, подростков и молодежи Тимашевского района (9).

В каждом образовательном учреждении Тимашевского района активно работает ученическое самоуправление.

В Тимашевском районе Краснодарского края функционируют детские, подростковые и молодежные организации и движения, которые ведут работу по различным направлениям и объединяют представителей разных социальных групп подрастающих людей. Многие организации направляют свою деятельность на решение конкретных проблем общества, детей, подростков и молодежи. Они реализуют программы по

развитию детского спорта, выявлению и поддержке молодых талантов, летнему отдыху, решению проблем занятости подростков.

В течении двух лет на территории Краснодарского края, в том числе и Тимашевского района, реализуется проект "Кубанская школа вожатых". Для квалифицированной подготовки организатора летнего отдыха детей и молодежи с 19 по 21 марта 2017 года в г.Новороссийске стартовала образовательная сессия, после которой прошел отбор и выданы сертификаты вожатых (свидетельство дополнительного образования по программе "Социальные инновации в сфере организации летнего отдыха детей и молодежи") (9).

В рамках воспитания инициативных качеств участников детских, подростковых и молодежных организаций и движений они реализуют проекты, направленные на формирование активной гражданской позиции молодых граждан Тимашевского района, вовлечение подрастающего поколения в волонтерскую деятельность, развитие эффективных форм и методов гражданско-патриотического воспитания в период организации летнего отдыха и оздоровления, патриотическое воспитание в духе уважения к истории Отечества, подвигам героев всех войн, выявление одаренных и талантливых детей и молодых граждан, развитие их творческого потенциала, формирование у молодых граждан семейных ценностей, знакомство с культурой жизни зарубежных стран.

Сегодня социокультурных программ и проектов детских, подростковых и молодежных общественных организаций и движений Тимашевского района как фактора воспитания социально-культурной активности личности достаточно много: политпроект «Один день с властью»; тематический форум «Я-лидер!»; проект "Кубанская школа вожатых"; акция «Скажем пожарам – нет!»; акции «Тимашевский район против наркотиков»; политтурнир "Мы молодые, нам выбирать!" и многие другие.

Анализ социокультурных программ и проектов детских, подростковых и молодежных общественных организаций и движений Тимашевского района показал, что во многих организациях выполняется государственный заказ на воспитание гражданина, которой обладает правами и способен руководствоваться ими в реализации спланированных социально-значимых дел, в формировании культуры межличностных и общественных отношений.

Массовые детские, подростковые и молодежные движения ориентируют подрастающее поколение на ценности, умения адаптироваться в сложных жизненных ситуациях, воспитывать в себе качества интеллигентного и конкурентоспособного человека. Данная позиция находит подтверждение и в программах деятельности общественных организаций Тимашевского района.

В целях стимулирования и поддержки общественно значимых инициатив детей, подростков и молодежи ежегодно проводятся конкурсы проектов детских, подростковых и молодежных общественных объединений, выставки-ярмарки общественных объединений, где можно показать свои наработки и достижения.

Большое внимание уделяется подготовке кадров общественных объединений Тимашевского района через проведение обучающих семинаров, сборов, лагерей для лидеров и руководителей детских, подростковых и молодежных общественных объединений с целью обучения и создания условий для их дальнейшего становления и личностного роста.

С целью обмена опытом и получения новых знаний руководители детских, подростковых и молодежных общественных объединений, вожатые образовательных учреждений регулярно направляются на стажировки, семинары, образовательные конференции, проводимые российскими и зарубежными детскими организациями в направлении работы с детскими общественными объединениями.

Приоритетами деятельности администрации Тимашевского района по взаимодействию с детскими, подростковыми и молодежными организациями и движениями являются следующие: оказание информационной и организационной поддержки; содействие в проведении социально значимых мероприятий для детей, подростков и молодежи; поддержка реализации общественных инициатив.

Детские, подростковые и молодежные общественные организации являются одной из наиболее эффективных форм, в которых сочетается педагогическое воздействие и детская самодетельность. По своим целевым установкам именно детские, подростковые и молодежные общественные организации призваны достигать социальной активности, их отличительная черта – деятельность на общую пользу, «для других». Другими словами, детская либо молодежная общественная организация создает специфические условия социализации, в которых молодой человек приобретает опыт общественных отношений.

В течение последних лет происходит консолидация детского, подросткового и молодежного движения в Тимашевском районе, создается вертикаль от первичной детской (молодежной) общественной организации до краевой.

Через систему отлаженного взаимодействия первичные организации получают от краевой через районные целую серию необходимых нормативных, методических материалов, как в печатном, так и в электронном виде. Создание единого информационного пространства занимает важное значение в развитии детского, подросткового и молодежного движения.

Создание сайтов, активное использование сети интернет с целью взаимодействия с другими общественными объединениями, создания банков данных по различным вопросам работы общественных объединений, активное взаимодействие со средствами массовой информации – важные направления в работе многих детских, подростковых и молодежных общественных организаций.

Детские, подростковые и молодежные общественные организации и движения Тимашевского района, ориентированные на удовлетворение не только общественных, но и в первую очередь личностных интересов, индивидуальные потребности и запросы участников рассматривают как уникальное социально-педагогическое явление, способствующее развитию процесса воспитания социально-культурной активности личности.

Выводы. Поддержка детского, подросткового и молодежного общественного движения определена одним из направлений государственной молодежной политики, что должно означать не финансирование отдельно взятых мероприятий, а определение стратегии социализации подрастающего поколения через воспитание социально-культурной активности человека. Только это поможет в создании условий для реализации детьми, подростками и молодежью своих прав и свобод, а также выполнения соответствующих обязанностей как необходимой основы их физического, духовного, нравственного развития, гражданского становления, сопряженного с обретением достоинства, ответственности, патриотизма.

Литература:

1. Булдаков, С.К. Детское движение: словарь-справочник [Текст]/ ред.-сост. Т.В. Трухачева. – М.;

Минск, 1998. – С. 92 – 93

2. Бухаринова, О.Н. Педагогические условия развития социально-культурной активности участников современных православных общин: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.05 [Текст] / Бухаринова Ольга Николаевна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. - Москва, 2012. - 193 с.: ил.

3. Володин, А.А., Бондаренко, Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» [Электронный ресурс] / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. - №2. – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (дата обращения: 07.02.2017).

4. Волохов, А.В. Опыт развития лидерского потенциала участников детских общественных объединений [Электронный ресурс] / А.В. Волохов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2007. №4. – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/opyt-razvitiya-liderskogo-potentsiala-uchastnikov-detskih-obschestvennyh-obedineniy> (дата обращения: 05.03.2017).

5. Гусева, Е.Б. Общественные объединения как субъект социально-культурной деятельности в условиях становления гражданского общества [Текст]: дисс. кандидата педагогических наук: 13.00.05. / Е.Б. Гусева. – М., 2005. — 219 с.

6. Демидова, Г.А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования [Текст] / Г.А. Демидова // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ч. I. (31 октября 2012 г.). - Новосибирск: Изд-во «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. - 200 с.

7. Литвак, Р.А., Гизатуллин, И.Г. Понятийный аспект развития лидерства детского общественного движения в России [Электронный ресурс] / Р.А. Литвак, И.Г. Гизатуллин // Вестник ЧГПУ. 2013. №8. – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynyy-aspekt-razvitiya-liderstva-detskogo-obschestvennogo-dvizheniya-v-rossii> (дата обращения: 05.10.2017).

8. Маркина, Н.В. Роль молодёжных общественных организаций в развитии социальной активности молодёжи [Текст] / Н.В. Маркина // Социальная активность молодёжи как условие развития со временного общества: сборник научных трудов по итогам Всероссийских социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица, 2 – 3 февраля 2010 г. / Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург. – в 2-х ч.: Ч. 2. – 307 с. – С. 149-159.

9. Официальный сайт Муниципального образования Тимашевский район [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.timregion.ru> (дата обращения: 11.11.2017).

10. Шарковская, Н.В. Социально-культурная активность - понятие современной социально-культурной деятельности [Электронный ресурс] / Н.В. Шарковская // Вестник МГУКИ. - 2016. №3 (71). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kulturnaya-aktivnost-ponyatie-sovremennoy-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 01.02.2017).

Педагогика

УДК 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Веккессер Мария Викторовна

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

кандидат филологических наук, доцент Шмульская Лариса Степановна

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

ВНЕДРЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются задания и проектная работа, направленные на реализацию регионального компонента по русскому языку. Проектную деятельность предлагается проводить на примере работы с топонимами Енисейского района, в частности комонимами, поскольку топонимы в определённой мере отражают историю освоения этих земель, особенности его флоры и фауны, содержат информацию о народах-аборигенах. В результате у школьников формируется исследовательская компетенция, обеспечивается понимание русского языка как одной из основных национально-культурных ценностей родного края.

Ключевые слова: топонимика, комонимы, региональный компонент, проектная деятельность обучающихся.

Annotation. The article deals with exercises and project work, aimed at implementing of a regional component. The project activity proposed in accordance with the toponyms of the Yenisei region, in particular comonyms, as toponyms reflect the reclaiming of these lands, the characteristics of its flora and fauna, the information about aborigines. As a result, students develop research competence. It provides understanding of Russian language as one of the main national and cultural values of native land.

Keywords: toponymy, comonyms, regional component, project activity of students.

Введение. В рамках изучения школьного курса русского языка особую значимость приобретает региональный компонент. Он предполагает наличие систематического и последовательного включения в учебную деятельность местного регионального языкового и литературного материала [7].

Региональный компонент в рамках ФГОС основного общего образования по филологическим дисциплинам «является его вариативной частью и призван обеспечить формирование ценностного отношения к родному языку как историческому и культурному коду народа, возрождение национального самосознания, воспитание уважения к истории и культуре своей малой родины» [1].

Формулировка цели статьи. Целью настоящей статьи является рассмотрение условий и форм работы, направленных на реализацию регионального компонента по предмету «Русский язык» в школе.

Изложение основного материала статьи. К основным условиям реализации регионального компонента по русскому языку относят: внедрение лингвистического краеведческого материала, отражающие региональные языковые особенности (диалектизмы, топонимика, художественная литература и др.); системность и последовательность включения такого материала в школьный курс русского языка; использование активных форм учебной и внеучебной работы [1]. Отметим, что использование регионального компонента на уроках русского языка, способствует формированию не только языковой, но и культуроведческой компетенций.

С целью выявления форм работы, заданий по региональному компоненту мы проанализировали учебно-методический комплекс по русскому языку Т.А. Ладыженской и др. (5-9 класс). В нём имеются упражнения, содержащие в себе региональный компонент, они направлены на развитие речи.

Примеры типичных заданий: в 5 классе предлагается упражнение «Сохранился ли еще снег в вашей местности? Какой он в ясный весенний день, в пасмурный день; утром, вечером? Опишите снег. Если у вас не бывает снега, расскажите, как выглядит земля (горы, пустыня, степь и т.д.) в эти весенние дни» [12]; в 6 классе – «Напишите о каком-нибудь памятном событии так, чтобы была понятна основная мысль вашего текста. Озаглавьте сочинение. Возможное начало: никогда не забуду..., я надолго запомню..., помню...» [12]; в 7 классе – «Задания по выбору: а) расскажите, какие предметы прошлого обнаружены в вашей местности при раскопках; б) расскажите, какие предметы, связанные с Великой Отечественной войной, находят следопыты. Оформите рассказ в виде репортажа с места находки» [12]; в 8 классе «Наблюдали ли вы когда-нибудь утреннюю или вечернюю зарю? Освежите свои впечатления и наблюдайте вечернюю зарю. Напишите о том, что вы увидели» [12]; в 9 классе «Прекрасным может быть любой уголок природы в любое время года в любой местности. Вы согласны? Напишите о том, что прекрасного вы неожиданно или впервые открыли для себя в жизни природы вашей местности» [12]. Данные упражнения имеют обобщенный характер обращения к региональному компоненту, поэтому их можно использовать в разных субъектах нашей страны.

В дополнение к этим заданиям мы предлагаем ряд упражнений, которые будут направлены не только на развитие речи и отработку изучаемой темы, но и для самостоятельной исследовательской деятельности обучающегося.

1) Составьте и запишите 5 предложений о месте, где вы родились, используя причастный оборот (при изучении темы «Причастный оборот»).

2) Назовите знаменательные, памятные места г. Лесосибирска (при изучении темы «Собственных имена существительные»).

3) Сходите в Лесосибирский краеведческий музей или Выставочный зал и напишите сочинение о впечатлении, произведенном на вас от увиденного (от картин, экспозиций, народного творчества и т.п.).

4) Перед вами отрывок из рассказа А. Бондаренко «Ведро клюквы». Внимательно прочитайте и выполните задание.

«Горная тропа, натоптанная летом зверьем, вела нас вдоль большого болота. Она, то терялась в зарослях тростника, то неожиданно выскакивала из-под низкорослых стволов пихтача, то снова упрямо вела на север.

Над болотом кружили снежинки. Найдя чувствовала наше приподнятое настроение от первой охотничьей тропы и неустанно одну за другой находила белок. Но зверек еще не вынул ила и промышлять его было явно рано. В лесу часто встречалась беличья молодь. Она была еще красной. Значит, зима еще не торопилась в таежные края. Она опускает охотнику время подладить путики, заготовить дров в избушку. Да и клюкву на болоте еще собирать можно, яркие бусины манят к себе.

Горька клюквы на тропе насторожила меня. Теперь я шел немного впереди и думал, что медведь, вероятно, выбрал место для зимовки где-то рядом. Местечко высокое, мелкопихтовое. Изворчал земли он здесь немало. Видно, бурндуков добывал или муравьев ворошил. А может, от безделья мучился? Границу своих угодий косями на деревьях метил. У зимовья, проходимец, бочку с бензином опрокинул, флагу с автолом метров за пятьдесят к болоту уволок. Швырнул ее и, вернувшись к избушке, выдрал дверь, посуду искорежил. А может, старый бедолага жиру не нагулял за лето, слоняется теперь по лесу <...>.

От сильного ветродува летом упал кедр. Он развесистыми корнями, похожими на лопату громадного лося-рогача, перегородил тропу. Поднырнув под него, я, к несчастью, зацепился лямкой рюкзака за сук и, что называется, с мясом выдрал его. Перерезав ножом пополам запасную тесемку, на живульку приладил ее к лямке и ринулся догонять быстрого на ногу товарища <...>» [3].

Задание: 1) отметьте незнакомые для вас слова; 2) какой вы будете использовать словарь, чтобы выяснить значение этих слов; 3) выпишите из словарей значение этих слов.

Региональный компонент может реализовываться и в контексте проектной деятельности обучающихся. Включение их в эту работу является одним из эффективных мотивационных средств познавательной деятельности. Исследовательская деятельность в контексте выполнения проекта побуждает обучающегося как к индивидуальному, так и коллективному выполнению исследований, которая может для некоторых являться и профессиональной ориентацией.

Учитель в процессе организации проектной и исследовательской деятельности должен стремиться развить в обучающемся индивидуальные интересы и способности, необходимо научить устанавливать отношения между предметами, обобщать лингвистический материал, формировать способность самостоятельно находить информацию, которую в дальнейшем необходимо подвергнуть анализу, синтезу и классификации. Всё это будет обучающегося старшей школы побуждать к осуществлению программы проекта.

Проект является наиболее подходящим инструментом в изучении интересующего ученика направления. «Проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата» [14]. Данная деятельность сможет развить не только интеллектуальные способности старшеклассников, но и организаторские, познавательные, творческие.

Проектная деятельность обучающихся – совместная учебно-познавательная деятельность обучающихся, которая имеет общую цель. Главное условие проектной работы – наличие заранее выработанного представления о порядке реализации и конечном результате (продукте) деятельности.

В ходе реализации проекта у обучающихся школы необходимо давать возможность для самостоятельной постановки цели и задач исследования, формулирования способов и средств их достижения, для прогнозирования применения полученных результатов (доклад, словарь, научный отчет, популяризация результатов в виде тематических мероприятий и т.п.). Безусловно, такой вид деятельности особенно актуален для обучающихся старших классов, поскольку у них уже в определенной мере сформированы теоретическое мышление, умение рефлексировать, это играет огромную роль в процессе становления исследовательской компетенции [5].

Лингвистическое поле исследований в региональном аспекте за последние десятилетия значительно расширяется. Вопросы самоидентификации жителей Приенисейской Сибири рассмотрены в ряде работ. Так, рассмотрено воплощение региональной самоидентификации посредством ассоциативного эксперимента [2]; выявлены способы региональной самоидентификации авторов в художественном дискурсе указанного выше региона [4; 6]; определен социолингвистический портрет школьников-подростков в аспекте региональной идентичности [10; 16]; охарактеризованы вербальные маркеры региональной идентичности [13].

В связи с особой актуальностью вопросов регионального дискурса нами предлагаются следующие темы для проектов по топонимике: гидронимы / гидронимы / эмпоронимы г. Лесосибирска / Енисейского района и т.п.

Примером исследовательского проекта на материале регионального лингвистического материала может являться анализ комонимов – названий сельских поселений Енисейского района. Ниже предлагаем результаты проектной работы на основе работы с топонимами, в частности выявлялись особенности номинации сельских поселений.

Цель проекта: выявление способов номинации сельских поселений Енисейского района.

Задачи: 1) изучение научной литературы; 2) сбор фактического языкового материала; 3) анализ топонимов в аспекте этимологии; 4) выявление классификации; 4) подготовка доклада выступления; 5) защита проекта (представление устно доклада).

Изучив научную литературу, проанализировав названия комонимов, определили следующую классификацию.

Названия поселков, производные от имени аборигенов

Маковский острог. В 1618 г. на правом берегу реки Кети, в самом начале Енисейского волока, служилыми людьми из Тобольска Албычевым и Рукиным был основан Маковский острог (первоначальное название – Намацкий, или Намаковский, по имени кетского князька Намака, поскольку здесь казакам пришлось выдержать его осаду). Ныне это село Маковское Енисейского района.

Названия поселков, производные от фамилии и имени основателя

Каргино. В 1651 г. гулящий человек (свободный, независимый) М. Каргин с товарищем М. Моториным срубил избу на левом берегу реки Енисей, выше устья Ангары, положив начало деревне Каргино. Ныне село Каргино Енисейского района.

Шадрино. В 1691 г. семья крестьянина Лариона Шадры, которая насчитывала 16 человек, выделилась из деревни Нижне-Подгорной и основала Шадринскую деревню. Ныне деревня Шадрино Енисейского района.

Колмогорово. По переписи 1691 г., на месте современной деревни Колмогорово в Енисейском районе была заимка посадского ремесленника – кузнеца Ивана Колмогорова. Его именем и была названа деревня.

Шапкино. Две версии названия поселка. 1. Это станция, на которой был смотритель по фамилии Шапкин. Люди в дороге говорили: "Доедем до Шапкина..." Так и пошло. 2. Гора возле самой дороги очень красивая – похожа на шапку, заросшая лесом.

Назимово. В 1631 году было заложено зимовье села Назимово. В переписи 1669 года упоминается, что крестьянин деревни Назимово Дмитрий Назимов не только занимается сельским хозяйством, но и ведет торговлю. Он сплавляет в Туруханск из Енисейска хлеб и русские товары, а оттуда вывозит рыбу и шкуры.

Ярцево. По одной версии, Ярцево названо в честь сподвижника Ермака – лихого атамана Ярцева, который, согласно легенде, ближе к осени 1605 г. с ватагой казаков в поисках благодатных земель вышел по реке Кети через болотистые, труднопроходимые места до реки Кас, а по ней – к Енисею и, спустившись несколько ниже, при впадении небольшой речушки в Енисей построил зимовье, которое стало называться в честь атамана Ярцевским.

Название связано с местом расположения

Ярцево. По одной из версий, промышленник Федор Цапана, проделав долгий путь по звериным тропам и неведомым рекам, достигнув Енисея, при впадении в него реки Сым срубил зимовье, которое со временем выросло в заимку, а потом уже – в село Ярцево. Эту заимку несколько раз сносило весенними ледоходами, но она восстанавливалась заново, постепенно продвигаясь вверх по Енисею. В итоге село было построено на высоком яру, благодаря которому и получило свое название.

Усть-Тунгуска. В 1634 г. воевода Кондырев выслал за вино в дикое и пустынное место на поселение семь семей. Переселенцы и стали первыми жителями деревни Усть-Тунгуска, расположенной в Енисейском районе недалеко от места слияния рек Ангара и Енисей.

Плотбище. В 1664 г. на реке Кеми была основана деревня Плотбище. Название деревни пошло от места, где строили плоты, – плотбища. В то время в деревне в 12 дворах проживали ремесленники и крестьяне, которые строили плоты и лодки.

Каменка. В 1669 г. на каменной горе возле речки, которую первые переселенцы назвали Каменкой, было основано селение Каменское. Тремя годами ранее в этом месте начал работать Каменский винокурный завод. Ныне это деревня Каменка Енисейского района.

Усть-Пит. В 1679 г. в Енисейском районе, в месте впадения реки Большой Пит в Енисей, была основана деревня Усть-Пит.

Озерное. Старожилы утверждали, что название деревни произошло от слова «озеро», так как вблизи деревни множество больших и малых озер. Значит, у наших предков прочно вошло в обиход – Озерное.

Смородинка. Название обосновывается наличием вблизи деревни большого количества смородины.

Крутой Лог. Наименование связано с рельефом местности, где расположен поселок.

Верхнебельск. 1957 году был образован поселок Верхне-Бельский (в настоящее время Верхнебельск). Он возник как лесозаготовительный пункт Енисейского леспромпхоза в верхнем течении речки Мало-Белая, откуда и получил свое имя.

Высокогорский. В конце 1976 года появился на карте района поселок Высокогорский. Наименование связано с местом расположения: высокогорье на правом берегу Енисея, где возвышается Енисейский кряж.

В ходе выполнения проекта, было установлено, что распространённым способом номинации топонимов является способ вторичной номинации – по имени или фамилии аборигенов или первопоселенцев, а также по особенностям места расположения сельского поселения. Названия сельских поселений содержат в себе «живую историю»: отражают историю освоения земель Енисейского района. Их наименования говорят о разноязычном происхождении, это свидетельствует о многонациональном составе жителей изучаемого региона.

Выводы. Обучающиеся приходят к выводу, что специфика региона, его история становления нашли свое отражение в топонимах как разновидностях топонимической системы Енисейского района. В результате у школьников формируется не только исследовательская компетенция, но и обеспечивается понимание русского языка как одной из основных национально-культурных ценностей русского народа, определяющей роль родного языка в развитии интеллектуальных, творческих способностей.

Литература:

1. Баева Л. В. Реализация регионального компонента в школьном курсе русского языка на примере ознакомления учащихся с лексическими диалектизмами / Л.В. Баева // *Rhema. Рема.* – 2011. – №4. – С. 93-102.
2. Бахор Т.А., Ассоциативные поля как воплощение региональной самоидентификации / Т.А. Бахор, О.Н. Зырянова, В.С. Лобарева // *Инновационные технологии научного развития: сборник статей международной научно-практической конференции.* – Уфа, 2016. – С. 34-40.
3. Бондаренко А.М. Любовь и боль. Повести и рассказы. – Красноярск: ПИК «Офсет», 2000. – 528 с.
4. Веккесер М.В. Проявление региональной самоидентификации автора в поэтическом дискурсе / М.В. Веккесер, С.В. Мамаева, И.А. Славкина, Л.С. Шмульская // *Современные исследования социальных проблем.* – 2016, № 3-2 (27). – С. 120-134.
5. Верес Л. В., Матяш Н. В. Проектная деятельность как средство развития исследовательской компетентности старшеклассников / Л.С. Верес, Н.В. Матяш // *Вестник Брянского государственного университета.* – 2013. – №1. – С. 34-39.
6. Зырянова О.Н. Архетипическая основа малой прозы И. Пантелеева / О.Н. Зырянова, Т.А. Бахор, В.С. Лобарева // *Фундаментальные исследования.* – 2013, – № 8-6. – С. 43-50.
7. Кадоло Т. А. Региональный лексический компонент на уроках русского языка / Т.А. Кадоло // *Вестник ТГПУ.* – 2012. – №2. – С. 126-130.
8. Краткий топонимический словарь водоемов и населенных пунктов Западной Сибири [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sibrybalka.ru/vodojomu/toponimicheskij_slovar/ (дата обращения: 5.02.2018).
9. Краткий топонимический словарь названий в Новосибирской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fishtravel.org/texts/1060> (дата обращения: 2.02.2018).
10. Мамаева С.В. Социолингвистический портрет школьников-подростков как речевой маркер региональной идентичности / С.В. Мамаева, И.А. Славкина, Л.С. Шмульская, М.В. Веккесер // *Успехи современной науки.* – №9, том 4. – 2016. – С. 47-50.
11. Реки Красноярского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://geolike.ru/page/gl_4784.htm http://geolike.ru/page/gl_4784.htm (дата обращения : 23.01.2018).
12. Русский язык. 5-9 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский. – М.: Просвещение, 2016.
13. Славкина И.А. Вербальные маркеры региональной идентичности (на материале современных топонимов) / И.А. Славкина, Л.С. Шмульская, С.В. Мамаева, М.В. Веккесер // *Современные исследования социальных проблем.* – № 3-2 (27). – 2016. – С. 227-243.
14. Ступницкая М.А. Материалы курса «Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся»: лекции 1-4 / М.А. Ступницкая. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. 64 с.
15. Топонимический словарь Амурской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://litresp.ru/chitat/ru/M/meljnikov-anton-vladimirovich/toponimicheskij-slovarj-amurskoj> (дата обращения: 21.01.2018).
16. Шмульская Л.С. Отражение территориальной идентичности в письменных работах школьников / Л.С. Шмульская, И.А. Славкина, М.В. Веккесер, С.В. Мамаева // *Успехи современной науки.* – №9, том 4. – 2016. – С. 67-69.

УДК: 378.2

преподаватель Гавриш Антонина Ивановна
 «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь);
 преподаватель Покрыщенко Анна Юрьевна
 «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация. В статье даются методические рекомендации с целью развития математических способностей у дошкольников и учащихся начальных классов через изучение геометрического материала. Особое внимание авторами уделено приемам, способствующим развитию пространственного мышления, доступности при формировании системы геометрических понятий в указанные образовательные периоды и эффективной подготовке к изучению геометрии в старших классах.

Ключевые слова: математические способности, геометрия, геометрический материал, геометрические фигуры и тела, логические учебные действия, пространственное мышление, признаки геометрического объекта, моделирование, кодирование, декодирование.

Annotation. The article gives methodological recommendations for the development of mathematical abilities in preschool children and primary school students through the study of geometric material. The authors pay special attention to methods that promote the development of spatial thinking, accessibility in the formation of a system of geometric concepts during the indicated educational periods, and effective preparation for the study of geometry in the future.

Keywords: mathematical abilities, geometry, geometric material, geometric shapes and bodies, logical training actions, spatial thinking, attributes of a geometric object, modeling, coding, decoding.

Введение. Перед дошкольным и начальным школьным образованием поставлено ряд задач, среди которых ведущей является задача развития познавательной активности ребенка, обеспечивающей его становление как творческой личности. В связи с этим формирование и развитие математических способностей является важным компонентом современного образовательного процесса и может осуществляться через работу с геометрическим материалом.

Геометрический материал в дошкольном и начальном школьном образовании является составной частью общего курса математики, и ознакомление с ним должно проходить на основе практических действий и интеграции содержания математического материала. В результате изучения вопросов геометрии у детей должны быть сформированы такие математические способности как анализ, синтез, прогнозирование, умение выдвигать гипотезы и их доказывать, обобщение, умение строить логические цепи рассуждений и т.д. на основе практических действий с геометрическими объектами. Результатом работы над геометрическим материалом следует предполагать и систему знаний и умений: понятия о геометрических фигурах и телах, их свойствах; умения и навыки в выполнении построений с помощью инструментов и без них; знания о величинах; применение глазомера при выполнении практических упражнений; умение видеть и представлять в пространстве геометрические объекты.

Формулировка цели статьи. В связи с важностью изучения геометрического материала во многих образовательных программах увеличен его объём. Однако это не способствует качественной подготовке к изучению систематического курса геометрии, так как дети проявляют спонтанный интерес к форме, количеству, величине, пространству, да и геометрические объекты часто педагогами используются для усвоения другого математического материала. Следовательно, необходимо рассмотреть методику работы с геометрическим материалом еще раз, сделав акцент на приемах формирования математических способностей в рамках преемственности дошкольного и начального общего образования.

Изложение основного материала статьи. Работа над геометрическим материалом связана с усвоением определённой системы понятий. С целью овладения этой системой и дальнейшим ее использовании в изучении теории и применении на практике ребенку необходимо понять особенности геометрических понятий, их содержание и объем. Поэтому педагогу необходимо владеть методами и приемами, которые помогут на доступном уровне ввести детей в мир математических знаний, в мир геометрии. Ведущими в работе педагога должны быть наглядный и практический методы, на основе которых должна осуществляться деятельность исследовательского характера.

Наглядность – важное условие изучения геометрического материала, так как способствует обогащению и расширению непосредственного опыта детей, созданию условий для изучения свойств изучаемых объектов, для перехода от образного к абстрактному мышлению, опора для самостоятельного исследования и обучения. Применяются несколько видов наглядности на всех этапах работы с геометрическим материалом: предметная (естественная), рисунки, объемные модели, графические модели. Так в дошкольном возрасте эффективным является использование предметов, имеющих форму круга, овала, треугольника, квадрата или рисунков с их изображением, помогающих ребенку усвоить основные характеристики рассматриваемых объектов. Опора на зрительный образ поможет ребенку исследовать характерные признаки геометрического объекта, такие как цвет, контур, размер, форма, материал, детали.

С опорой на наглядность дошкольники и ученики 1 класса способны успешно выполнять практические упражнения, которые должны занимать основное место в изучении геометрического материала. На первых порах они будут определять геометрические образы и их свойства экспериментально, затем будут усваивать необходимую терминологию и навыки работы с геометрическими объектами. Важной составляющей этой работы является наблюдение за предложенными объектами, которое включает сравнение групп предметов, группировку отдельных предметов, их классификацию и т.д. Использование наглядного материала разного цвета, размера, с разным количеством сторон, углов, вершин, выполненного из разных материалов позволит сформировать обобщенные представления о геометрических фигурах и геометрических телах на основе применения приема сопоставления и противопоставления. Так в 1 классе при выведении понятия

«треугольник» учащимся можно предложить несколько видов треугольников и гипотезу «эти геометрические фигуры можно объединить в одну группу» для подтверждения или опровержения. Сопоставляя предложенные объекты, дети не только смогут сделать правильный вывод, но и дадут определение, какие геометрические фигуры называются треугольниками. Возможен вариант, основанный на противопоставлении двух групп, например, треугольников и четырехугольников. В обоих случаях модели геометрических фигур помогут учащимся сделать необходимые в данной ситуации открытия.

Приемом, обеспечивающим качественный уровень усвоения геометрического материала, является моделирование. Дети уже в дошкольном возрасте легко справляются с задачами построения фигур из палочек, проволоки и т.д. Целесообразно использовать для моделирования и природный материал.

Очень важным компонентом в формировании математических способностей является самостоятельная исследовательская деятельность. Дети дошкольного и младшего школьного возраста легко справляются с такой работой, опираясь на контур предмета, на количественную характеристику геометрической фигуры (есть углы, три угла и т.д.). При работе с новым сложным геометрическим материалом они очень часто исследуемый материал отождествляют с известным образом: это карманчик, это крыша и т.д. Затем, анализируя полученный образ, готовы переходить к пониманию и четкой формулировке геометрических форм, которые входят в исследуемый объект, при этом характеризуя увиденные ими свойства: форму, цвет, величину (большой - маленький), материал и т.д. Методические усилия педагога на данном этапе должны быть направлены не только на формирование представлений о форме исследуемых геометрических фигур, а и на формирование представлений об их элементах и свойствах с целью выявления признаков и принятия эталона геометрического объекта, на основе которого и будет происходить в дальнейшем сравнение других исследуемых предметов. Однако этого недостаточно. Необходимо еще, чтобы ребенок выделил основные разновидности свойств, применяющиеся в качестве эталонов, из всех остальных, начал сравнивать с ними характерными объектами. С этой целью детям предлагаются для работы модели геометрических фигур, разных по цвету, величине, форме. Например, на наборном полотне вертикально располагают три разные геометрические фигуры и дают набор из известных и неизвестных геометрических фигур. Детям предлагается выбрать такие же фигуры или по цвету, или по размеру, или по форме, т.е. предлагается работа по подбору в соответствии с эталоном. Данное задание может усложняться: подбор по двум-трем характеристикам. На основе данных заданий у детей постепенно вырабатывается алгоритм изучения объектов, включающий анализ и синтез, что облегчает усвоение свойств каждой рассматриваемой фигуры.

Важной составляющей математических способностей является пространственное представление и воображение, которые являются основой формирования пространственного мышления. Уже в дошкольном возрасте во время прогулки, при рисовании, лепке, игре, общении следует уделять внимание в установлении взаимного положения всех используемых объектов, в том числе и геометрических фигур (вверху, внизу, слева, справа, в верхнем левом, в верхнем правом углу, в нижнем левом и правом углу, затем, между и т.д.). А во время индивидуальной работы следует предлагать детям рисунки фигур, которые расположены в разном пространственном положении. Именно развитие пространственного мышления является основным условием качественного усвоения курса геометрии в старшей школе, основой для решения задач геометрического характера и умения применять полученные по данному предмету знания в повседневной жизни. В методической литературе И.С. Якиманской рассматриваются два вида деятельности формирования пространственного мышления: создание пространственного геометрического образа и преобразование уже созданного образа на наглядной основе в соответствии с поставленной задачей. Использовать педагогом могут все виды наглядности, от предметов до графических моделей, с которыми ребенок может выполнять построение (кодирование) и преобразования (декодирование). Кодирование – это построение геометрических объектов по заданным параметрам. В зависимости от возраста задания будут разными по сложности. Если в дошкольном возрасте достаточно будет в треугольнике поставить одну и много точек и сделать вывод, что количество точек может быть разным. То уже в первом классе ученик на основе таких упражнений сможет трактовать геометрическую фигуру как множество точек. Декодирование предусматривает перестроение контура, соотношения частей геометрического объекта. Определены три типа оперирования пространственными образами:

- при той же структуре образа преобразуется только пространственное положение (различные перемещения в пространстве): например, постройте такой же отрезок, но он должен быть построен вертикально;
- преобразуется структура образа путем наложения, перегруппировки составных частей, удаления или добавления элементов: перестройте треугольник в прямоугольник;
- меняется структура и пространственное положение.

Для формирования пространственного воображения целесообразно предлагать задания комбинированного характера. В начале, можно предложить уже готовую композицию из двух – трех геометрических фигур, которые расположены частично одна под другой. На пересечении их площадей ставится точка и детям предлагается устно определить, к каким геометрическим точкам она относится, или раскрасить цветными карандашами эти фигуры. В дальнейшем, количество фигур можно увеличивать или предлагать учащимся композицию построить самостоятельно по заданным учителем параметрам.

В своей практике педагоги используют различные эффективные приемы при работе с геометрическим материалом. Это могут быть математические развлечения (игры на угадывание геометрических фигур по контурам в разных ракурсах, игры на плоскостное моделирование); дидактические игры моделирующего характера; развивающие игры («Домино», «Геометрическое лото», «Мозаика»). Эффективными при усвоении геометрических фигур являются рамки Монтессори с многоугольниками и с фигурами без углов, которые очень просто изготовить самостоятельно. Это квадраты разного цвета со стороной 6-8 см. Внутри вырезаны контуры геометрических фигур, различных по форме и размеру. Работу с рамками лучше проводить в паре. Детям даются рамки с геометрическими фигурами в различном ракурсе. По очереди дети подбирают фигуру к контуру, словесно доказывают ее соответствие и только после этого вставляют в рамку, проверяя этим свои рассуждения. Данные рамки можно использовать и с целью мониторинга знаний геометрических фигур через применение известной игры «Да и нет». Ребенку предлагается построить многоэтажный дом из рамок. Рамка – это окно квартиры. Один играющий (первый раз для образца педагог) загадывает окно, за которым хотелось бы ему жить. Второй играющий для выяснения задает вопросы, на который можно дать ответ: «Да» или

«Нет». Например, «У окна больше трех углов?». Данная игра показывает уровень усвоения материала о геометрических фигурах и уровень сформированности действия анализа у обоих игроков.

С целью развития пространственного мышления и формирования знаний геометрического характера следует применять известный прием материализации геометрических образов. Через осязательное обследование предложенных геометрических моделей ребенок учится видеть геометрические образы вокруг себя, в окружающей его обстановке: на парте, в одежде, в классе, за окном и т.д. (например, ребро ладони – линия, след от укола карандашом – точка). В начальной школе задания должны усложняться и привести школьника к самостоятельному графическому изображению рассматриваемых объектов. Например, ученику предлагается взять чистый лист бумаги, рассмотреть его и назвать увиденные на нем известные геометрические фигуры в соответствии с программным материалом на данный момент, после этого выполнить сгибание, чтобы получилась прямая линия сгиба, и назвать полученные геометрические фигуры. После полученного задания «подобрать такие же по длине полоски» у школьника появится необходимость изобразить их графически, чтобы принести именно такие же.

С целью изучения свойств геометрических фигур целесообразно предлагать упражнения на построение. Их удобно выполнять не в тетради, а на отдельном листке в клеточку (потом на листочке без разлиновки). Содержание заданий может быть разнообразным: поставьте столько точек, сколько сможете; поставьте точку, проведите через нее столько линий, сколько сможете; постройте две точки, проведите через них столько линий, сколько вы сможете, и т.д. Продолжить работу на построение можно и с многоугольниками: достройте построенный угол до пятиугольника; постройте треугольник, проведите в нем линию так, чтобы стало три треугольника и т.д.; постройте треугольник, проведите линию перед-за треугольником и т.д.

Одним из направлений в работе должно стать и наблюдение не только за пространственными, а за количественными характеристиками геометрических объектов: определение количества сторон, углов, вершин. В детском саду и в начале обучения в школе геометрические фигуры можно использовать как дидактический материал: при формировании понятия о числе и его составе. Затем для счета предлагаются элементы геометрических фигур. В данном случае дети усваивают термины, учатся определять фигуры, называть их, указывать различия. Анализируя количественные характеристики геометрических объектов, дети без особых трудностей усваивают понятие о величинах, приобретают умения определения длин отрезков, навыки вычисления периметра и площади. Многими авторами методики математики рекомендуется в 1 классе сформировать представление о периметре как границе любой геометрической фигуры и площади как месте, которое занимает она. Учащиеся должны только показывать эти величины на предлагаемых объектах. А в 3-4 классах уже должно быть сформировано понятие об этих величинах и сформированы вычислительные навыки, связанные с нахождением периметра и площади многоугольников, навыки построения основных геометрических фигур на клетчатой и нелинованной бумаге с помощью специальных инструментов без числовых данных и с заданными числовыми параметрами. С целью формирования более глубоких геометрических компетенций рекомендуется вводить упражнения, в которых предлагается разделить данную фигуру на части и наоборот, составить из других геометрических фигур. В 4 классе учащиеся смогут выполнить и задания на нахождение периметра и площади построенных фигур.

Изучение величин в начальных классах должно опираться на практический опыт учащихся. Они должны, начиная с 1 класса, научиться использовать для измерения условную мерку, в роли которой может выступать любой подручный материал: нитка, лента, полоска бумаги и т.д. Введение метрических мер должно быть введено через осознание, что 1см – это мерка, которая помещается во многие длины геометрических объектов. При введении 1мм ученик должен убедиться, что есть длины меньше 1см, а 1дм нужен для измерения длин, которые долго мерить сантиметром, 1м – для измерения больших длин. Чтобы усвоить понятие величины 1 км, нужно это расстояние прошагать вместе с детьми, измерить шаги и убедиться, что 1км – это 1000м. Главное, чтобы школьники увидели эти величины и соотношение между этими метрическими мерами, поняли, что в основе этих соотношений – десятичная система счисления.

Применение наглядности и использование упражнений практического характера эффективны и при изучении геометрических тел в 4 классе. Моделирование геометрических тел, выполнение их разверток помогает увидеть их способ образования и еще одну, характерную для геометрических тел, величину – объем.

Выводы. Формирование математических способностей у детей дошкольного возраста и в начальной школе следует рассматривать через принцип преемственности в подборе методов и приемов организации образовательного процесса. Изучение геометрического материала, построенное на основе практических действий, делает рассматриваемый материал доступным, учит ребенка самостоятельно познавать окружающий мир, дает необходимую подготовку к изучению курса геометрии, способствует переходу к интенсивному обучению на всех ступенях общего образовательного процесса. Только обучение, построенное на основе наглядно-практической и практически-исследовательской деятельности учащихся, способствует формированию компетенций, ориентированных на развитие личности ребенка, прежде всего творческой, нестандартно мыслящей, с высокой познавательной активностью на основе внутренней мотивации в обучении и в дальнейшем образовании.

Литература:

1. Истомина, Н.Б. Методика обучения математики в начальных классах: учебное пособие / Н.Б. Истомина. - М.: Академия, 2001 – 376 с.
2. Александрова, Э.И. Методика обучения математике в начальной школе: методическое пособие / Э.И. Александрова. – М.: Вита-Пресс, 2002. - 218 с.
3. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций / А.В. Белошистая. - М.: Владос, 2007. - 456 с.
4. Костицын, В.Н. Моделирование на уроках геометрии: теория и методические рекомендации / В.Н. Костицын. - М.: Владос, 2000 – 126 с.
5. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
6. Колягин, Ю.М., Наглядная геометрия и ее роль, и место, история возникновения / Ю.М. Колягин, О.В. Тарасова // Начальная школа. - 2000. - №4. С. 104-110.
7. Николау, Л.Л. Преемственность между дошкольным и начальным образованием при изучении геометрического материала / Л.Л. Николау // Начальная школа. - 2008г. №8 - С. 33-36.

УДК 37.07

доктор педагогических наук Дони́на Ирина Александровна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород);
кандидат филологических наук Шайдорова Наталья Александровна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРНЕТ-МАРКЕТИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Современное информационное общество характеризуется высоким уровнем развития информационных и телекоммуникационных технологий и их интенсивным использованием потребителями образовательных услуг. Образовательные организации вынуждены искать эффективную стратегию своего продвижения на рынке труда и рынке образовательных услуг, в рамках которой Интернет-маркетинг становится одной из наиболее значимых технологий. В статье рассматриваются различные точки зрения на сущность Интернет-маркетинга, анализируются исследования российских ученых по проблемам маркетингового потенциала сети Интернет. Молодежь как целевая аудитория Интернет-маркетинга демонстрирует максимальный уровень вовлеченности в социальные сети. Авторы отмечают, что до настоящего времени отсутствуют научные исследования потенциала социальных сетей как маркетинговой среды и специфики образовательного маркетинга в социальных сетях. В статье приводятся данные исследования, проведенного среди студентов НовГУ имени Ярослава Мудрого, с целью выявления предпочтений студенческой аудитории и поведения студентов в социальных сетях, а также возможности использования социальных сетей для позиционирования и продвижения университета. На основании анализа результатов анкетирования и статистических данных авторы приходят к выводу о необходимости более активного использования потенциала социальных сетей в реализации Интернет-маркетинга вуза.

Ключевые слова: Интернет-маркетинг, социальная сеть, образовательные услуги, стратегии продвижения, высшие учебные заведения.

Annotation. The modern information society is characterized by a high level of development of information and telecommunication technologies and their intensive use by educational services consumers. Educational organizations are forced to look for an effective strategy for their advancement in the labor market and the market of educational services, within which Internet marketing becomes one of the most significant technologies. The article examines various points of view on the essence of Internet marketing, analyzes the research of Russian scientists on the marketing potential of the Internet. Youth as the target audience of Internet marketing demonstrates the maximum level of involvement in social networks. The authors note that up to now there are no scientific studies of the potential of social networks as a marketing environment and the specifics of educational marketing in social networks. The article presents data of a study conducted among students of Yaroslav the Wise Novgorod State University in order to identify students' preferences and behavior of students in social networks, as well as the possibility of using social networks for positioning and promoting the university. Based on the analysis of the results of questionnaires and statistical data, the authors come to the conclusion that it is necessary to use the potential of social networks more actively in the implementation of Internet marketing of the university.

Keywords: Internet marketing, social network, educational services, promotion strategies, higher education institutions.

Введение. Изменения факторов внешней среды обусловили появление в управлении образовательными организациями элементов менеджмента, направленного на организацию жизнедеятельности в условиях усиления их самостоятельности, применение основ стратегического и тактического планирования, направленность на инновационное развитие образовательного.

Изложение основного материала статьи. Образование начинает рассматриваться как особый тип общественного производства, возникает понятие «образовательная услуга» как специфическая форма общественного блага, что обусловлено не только потребностями государства, но запроса-заказа самих участников образовательного процесса. В исследованиях С.А.Белякова, Р.Джапаровой, А.П.Егоршина, И.В.Захаровой, А.П.Панкрухина, В.В.Чекмарёва, В.П.Щетинина обосновывается точка зрения, согласно которой деятельность в сфере образования рассматривается как деятельность по оказанию услуг. На рынке образовательных услуг обостряется конкурентная борьба за потребителей. Современные вузы вынуждены искать эффективную стратегию своего развития на двух рынках: рынке труда и рынке образовательных услуг.

Влияние социально-демографического фактора выражается в том, что кардинально меняется поведение потребителей образовательных услуг: существенно повышается уровень ожиданий как современных абитуриентов и студентов, так и работодателей в отношении качества обучения; ориентированности на современный рынок труда; технологичной, благоприятной и эргономичной образовательной среды, психологического и эмоционального комфорта. Меняется характер их взаимодействия с образовательной организацией. Более значимым становится участие в формировании содержания образовательных программ, участия в формировании образовательного контента.

Нельзя также не отметить, стремительное многовекторное изменение технологического фактора, который связан с тем, что в последние десятилетия мир переживает переход от «индустриального общества» к «обществу информационному». Информационное общество характеризуется высоким уровнем развития информационных и телекоммуникационных технологий и их интенсивным использованием гражданами, бизнесом и органами государственной власти.

Важной составляющей информационного пространства становится всемирная сеть Интернет. С каждым годом открываются всё более широкие возможности для использования его в образовании.

Структурные особенности интернет-среды претерпели значительные изменения за последние 15-20 лет. Мнения ученых, высказанных в начале XXI века, о том, что наша цивилизация находится на пороге практической лавинной глобализации сети Интернет, начало которой прогнозировалось на 2005 г., получили практическое подтверждение. Если по состоянию на сентябрь 2002 г. общее число пользователей сети Интернет составляло около 9,6% от общей численности населения Земли, то в январе 2018 года, согласно

отчету «Global Digital 2018» от We Are Social и Hootsuite, количество пользователей интернета в мире достигло 4,021 миллиарда человек, т.е. около 53 % населения планеты (7,6 млрд) [14].

По итогам 2017 года, как свидетельствует отчет Российского филиала исследовательского концерна GfK (Gesellschaft für Konsumforschung) Group «Проникновение Интернета в России: итоги 2017 года» российская аудитория интернет-пользователей в возрасте от 16 лет и старше составила 87 миллионов человек, что на 3 миллиона больше, чем год назад, и составляет 71% от жителей страны [9].

Согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), в настоящее время 45% опрошенных россиян старше 18 лет пользуются хотя бы одной из социальных сетей почти каждый день, 62% - хотя бы раз в неделю. Полностью исключены из социальных медиа около трети (20% из-за того, что не имеют доступа в Интернет и еще 10% - не имеют ни одного аккаунта). Максимальный уровень вовлеченности в социальные сети ожидаемо демонстрирует молодежь России: в возрастной группе 18-24 года почти ежедневно пользуются социальными сетями 91%, среди опрошенных 25-34 лет таких 69%, в группе старше 60 лет - только 15% [2].

Обозначенные факторы диктуют необходимость высшим учебным заведениям прилагать все больше усилий в поиске стратегий, способствующих привлечению различных сегментов потребителей образовательных услуг в новых условиях. Как следствие, практически все современные образовательные организации имеют представительство в Интернете в виде одного или нескольких ресурсов: сайта, блога, группы в социальных сетях и т.д. Однако создание сетевого ресурса и заполнение его информационным контентом не обеспечивает автоматический рост имиджа образовательной организации, организацию взаимодействия с потребителями образовательных услуг и роста информированности общественности и положительной динамики популярности предлагаемых образовательных программ. В качестве одной из наиболее значимых технологий в поиске путей продвижения образовательной организации начинает выступать Интернет-маркетинг.

При всем разнообразии различных точек зрения на сущность Интернет-маркетинга, нам близка точка зрения А. Валлона, Р. Заззо, А. Леона рассматривающая Интернет-маркетинг (Internet marketing) как «совокупность приемов в Интернете, направленных на привлечение внимания к продукту организации, популяризацию этого продукта в сети и его эффективного продвижения с целью продажи». При этом, под «продуктом» мы понимаем рыночное предложение организации (в реальной или виртуальной форме), а также совокупность образов и идей, которые составляют ее бренд и отражают ее миссию.

Применение Интернет-маркетинга как технологии взаимодействия с потребителем не является новым для российской теории и практики. Анализ диссертационных исследований, выполненных в России за период 2000-2017 гг., показал, что в начале указанного периода маркетинговый потенциал сети Интернет находился в фокусе внимания исследователей (О.В.Обухов, Т.А.Каложнова, Т.Р. Хузяшев, А.О.Губанов, О.А.Кобелев) в основном с точки зрения его использования в деятельности промышленных предприятий и социально-экономических объектов, для развития электронной коммерции.

В исследовании Д.О.Козлова взаимодействие предприятий с глобальной сетью Интернет рассматривалось как один из способов адаптации предприятий к изменяющимся условиям ведения бизнеса с учетом наличия виртуального пространства, отмечалась необходимость создавать информативные, ориентированные на клиента, удобные в использовании сайты.

Исследование, предпринятое М.Е. Махаловым, ставило своей целью систематизацию и типологизацию инструментов Интернет-маркетинга, поскольку уже в начале 2000-х годов была очевидна необходимость поиска адекватных инструментов Интернет-маркетинга, способных усовершенствовать проблемные области бизнеса в начале XXI века. М.Е.Махаловым были предложены модели типологий инструментов Интернет-маркетинга, на основе предложенных типологий была проведена систематизация инструментов Интернет-маркетинга по типам рынков и видам бизнеса.

Постепенно стали появляться диссертационные исследования вопросов использования Интернет-маркетинга на рынке образовательных услуг. Исследователь М.А. Ходимчук еще в 2002 году разработала алгоритм формирования и реализации маркетинговой Интернет-стратегии вуза при выходе на электронный рынок, включающий исследование электронного рынка, анализ корпоративных сайтов вузов-конкурентов с позиции маркетинг-микс, выделение ключевых факторов успеха Интернет-стратегии, выработку концепции стратегии вуза на электронном рынке, определение основных этапов реализации стратегии вуза на электронном рынке.

По мнению А.Е. Данилова, эффективность маркетинговых инструментов продвижения образовательных услуг ниже в сфере образования, нежели в промышленности. Это связано со спецификой функционирования рынка образовательных услуг и самой образовательной услуги как товара.

В своих исследованиях ученые отмечают следующие достоинства и преимущества современного Интернет-маркетинга: информативность; высокая результативность в сравнении с традиционной рекламой; большой охват целевой аудитории; относительная дешевизна; отсутствие территориальных ограничений.

Особую значимость для нас имеет исследование Н.А.Стефановой, в котором отмечается не только экономический и управленческий характер Интернет-маркетинга, но и раскрывается не менее значимый социальный аспект. Понятие Интернет-маркетинга вуза было уточнено исследователем, которая отметила, что Интернет-маркетинг образовательной организации - это социально-управленческий процесс, поскольку в ходе его проведения решаются такие задачи, как удовлетворение потребностей общества в образовательных услугах (социальный аспект) и управление производством, продажей этих услуг (управленческий аспект), и включающий в себя разработку, создание, управление, продвижение и реализацию эффективных маркетинговых действий посредством сети Интернет.

К сожалению, до настоящего времени отсутствуют научные исследования потенциала социальных сетей как маркетинговой среды и специфики образовательного маркетинга в социальных сетях.

На сегодняшний день существуют десятки тысяч самых разных социальных сетей и сервисов: коммуникационных, новостных, профессиональных, графических, блогговых, видео и многих других. Тем не менее ежедневно в этой нише появляются новые проекты. Суммарная аудитория социальных площадок превышает миллиард пользователей и по некоторым оценкам в ближайшее время обгонит аудиторию поисковых систем.

Учитывая, что маркетинговые действия проводятся там, где размещается целевая аудитория, необходимо отметить, что такая большая и активная среда не могла не привлечь внимания маркетологов. Поэтому вскоре

после появления первых социальных сетей и сервисов в них стали проводиться рекламные и PR-кампании, направленные на поэтапную работу над определением потребностей аудитории, созданием и продвижением контента, вовлечением посетителей в активные процессы взаимодействия. Большим потенциалом для Интернет-маркетинга обладают созданные в социальных сетях виртуальные сообщества.

В научной литературе исследование виртуальных сетевых сообществ ориентировано на решение следующих задач: выявление признаков, структурных свойств виртуальных сообществ и их отличий от других форм коммуникации в Интернете (Г. Рейнгольд, К. Портер, А. Блэнкард, П. Доуриш, А. Смит, Б. Уэллман, С. Кришнамерти, А. Митра, Р. Шварц, С. Уилсон, Л. Питерсон, Р. Багоцци, Л. Пизэйро и др.); разработка классификации виртуальных сообществ (Б. Батлер, Дж. Прис, А. Армстронг, Дж. Хэйгел и др.); выявление мотивов вступления Интернет-пользователей в виртуальные сообщества (К. Ридингз, Дж. Хаус, Г. Рейнгольд, С. Утц, Дж. Хорриган и др.).

Статистика групп и страниц в социальных сетях позволяет узнать многое, как о востребованности страницы и её контента, так и об инструментах вовлечения и привлечения аудитории, необходимых для достижения заявленных целей сообщества. Статистические данные сайта <https://allsocial.ru> показывают, что в социальной сети «ВКонтакте» действуют 1993 сообщества категории «Наука и образование», из которых 897 – паблики (публичные страницы) и 2482 сообщества категории «Общество», из которых 1002 паблика. При поиске с ключевым словом «Университет» а социальная сеть «ВКонтакте» показывает наличие 7611 сообществ, среди которых представлены различные образовательные организации, неформальные группы, виртуальные образовательные проекты, спортивные организации, творческие объединения, сообщества, продвигающие обучение за рубежом и т.д. Подавляющее большинство сообществ – открытые группы.

Учитывая вышеизложенное, авторами статьи было проведено исследование, направленное на изучение потенциала социальных сетей в реализации Интернет-маркетинга вуза. Целевая аудитория – молодые люди 17-25 лет, реальные и потенциальные студенты Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

В анкетировании на тему «Интернет-ресурсы НовГУ» приняло участие 110 респондентов в возрасте 18-25 лет. Анкета состояла из 30 вопросов, которые касались степени присутствия и активности респондентов в социальных сетях, отношения к социальным сетям и предлагаемым там ресурсам, а также их оценки дизайна и удобства пользования официальным сайтом Новгородского государственного университета. Анкета позволила выявить предпочтения студенческой аудитории и их поведение в социальных сетях, а также возможности использования социальных сетей для позиционирования и продвижения университета, предлагаемых им образовательных услуг и информации.

В результате анализа ответов было выявлено, что наибольшей популярностью среди респондентов пользуется социальная сеть «ВКонтакте» (99,1%), что соответствует результатам других исследований и отражает возрастной состав аудитории, участвовавшей в анкетировании. «ВКонтакте» - одна из первых появившихся в России социальных сетей, которая стремительно развивалась: через год после запуска в ней были зарегистрированы миллионы профилей. По данным Brand Analytics (май 2017 г.), основу активной аудитории «ВКонтакте» составляет возрастная группа – 37% – авторы в возрасте 25-34 лет. Вторая по численности группа – 18-24 лет (25,7%) [13].

Второе место по степени присутствия среди респондентов занял «Инстаграм» (69,4%), социальная сеть, ориентированная исключительно на мобильный трафик. По данным статистики, более 80% пользователей «Инстаграмма» моложе 35 лет, из 7,1 млн Instagram-авторов 76,9% женского пола [13].

Согласно критерию «частота посещений социальных сетей участниками исследования» данные распределились следующим образом: 32,1% респондентов посещают социальные сети 2-3 раза в день; 55,71% опрошенных «стремятся находиться там постоянно». Исходя из данных результатов, можно сделать вывод о высокой степени востребованности социальных сетей среди респондентов. Подавляющее большинство «приходят» в социальную сеть с основной целью – общаться (89,7%) и узнавать новости (86,9%), при этом 44,9% используют социальные сети для того, чтобы учиться. При ответе на вопрос «Рассматриваете ли Вы Интернет как площадку для получения образования (on-line курсы, дистанционное обучение и др.)?» подавляющее большинство (79,6%) ответили положительно.

91,6% опрошенных на предложение определить типичные для них действия в социальной сети ответили «просто читаю», однако такое относительно пассивное поведение дополнено другими, более активными, действиями, поскольку ответ на вопрос предполагал возможность выбора нескольких вариантов. Такими образом, можно сказать, что помимо чтения материалов, респонденты нашей анкеты достаточно активны в сети: 27,4% создают материалы, 20,8% пишут комментарии, признаком активности можно считать репостирование (26,4%). На вопрос «Делитесь ли Вы ссылками на интересные Вам ресурсы со своими друзьями?» 85% опрошенных нами ответили положительно.

Социальные сети помогают маркетологам прислушиваться к своей целевой аудитории, чтобы понять какой контент привлекает ее больше всего, распространять маркетинговый материал как напрямую от бренда, так и через репосты. Как отмечает Д. Халилов, «с точки зрения маркетинга у «ВКонтакте» есть свои достоинства (многочисленная и активная аудитория, популярность групповой модели общения и возможность глубокого таргетинга) и недостатки (молодая аудитория и фактор форс-мажора из-за новых правил, которые периодически внедряет администрация сети). Тем не менее «ВКонтакте» - флагман российского SMM-продвижения, и именно здесь реализуется большая часть успешных кейсов» [9].

Поскольку групповая модель общения является наиболее характерным поведением для пользователей социальных сетей, в анкете предлагалось оценить содержание групп, личных страниц отдельных людей, подписчиком которых являются респонденты, а также указать количество групп, в которых они состоят и которыми активно пользуются. По данным опроса, 68,5% состоят более чем в 25 группах, однако 58,3% постоянно посещают только 3-5 групп, что свидетельствует в пользу необходимости и возможности глубокого таргетинга при условии определения, какие именно группы являются наиболее релевантными для студенческой аудитории.

«Таргетированный» подход к коммуникации является весьма важным преимуществом Интернета в целом. «Возможности Интернета как канала глобальной коммуникации позволяют российским университетам на различных площадках Сети высвечивать те или иные характеристики своего «уникального торгового предложения» в зависимости от аудитории этой площадки» [6].

При анкетировании отношения респондентов к официальному сайту Новгородского государственного университета нами было определено, что 72% рассматривают именно этот ресурс (www.novsu.ru) в качестве основного источника информации об университете, при этом через социальные сети хотели бы получать новостную информацию 47,7% и учебную информацию 46,7 % опрошенных. В целом 73,9% студентов высоко ценят архитектуру сайтов, 87,9% считают, что дизайн сайта вуза играет важную роль в восприятии университета, 92,6% опрошенных полагают, что дизайн может помочь в создании понятного и удобного сайта вуза.

Отвечая на вопросы о юзабилити и архитектуре сайта НовГУ, только 22,2% опрошенных оценили его как «соответствующий представлениям о современном сайте»; большая половина респондентов (55,6%) отметили, что сайт нуждается в доработке, 22,2% однозначно оценили его как несовременный сайт.

Опрошенные не считают неофициальный паблик «Подслушано в НовГУ» из социальной сети «ВКонтакте» надежным источником информации, поэтому 60,2% на него не подписаны, называя в качестве причин следующие: «отсутствие конструктивной информации», «общество там деградирует», «не люблю сплетни» и т.п. 40,7% опрошенных подписаны на данную группу, но многие отмечают, что посещают группу редко.

Несмотря на бытующие стереотипы о том, что пользователи социальных сетей интересуются чужой жизнью, 71,3% опрошенных студентов не посещают личные страницы своих преподавателей в социальных сетях, объясняя это тем, что им «хватает общения в институте», «неинтересно», что им достаточно информации на личной странице преподавателя на официальном сайте НовГУ.

Однако 27,8% участников анкетирования отмечали, что они интересуются страницами своих преподавателей в социальных сетях, поскольку «интересно узнать их с другой стороны», «нужно объяснить причину пропуска» или «узнать задание». Следует согласиться с точкой зрения, что «подробности личной жизни, биография, круг интересов, а также сведения о социальной среде участников процесса общения могут повлиять как на репутацию преподавателя - один из основных инструментов его действия в группе, так и на социальное положение учащегося в группе, а также на личные взаимоотношения. Страница в социальной сети - «лицо» человека в Интернете, средство самовыражения и способ самопрезентации в разных группах пользователей - от друзей и родственников до коллег и случайных знакомых» [7].

Выводы. Проведенное исследование показало, что социальные сети и в частности виртуальные сообщества имеют большой потенциал для реализации Интернет-маркетинга вуза с точки зрения активности целевой аудитории, ее однородности, общности интересов, потребности в образовании и саморазвитии, открытости к коммуникации с ровесниками и преподавателями. Полученные результаты могут быть транслированы и на продвижение других региональных опорных вузов в социальных сетях.

Литература:

1. Везетиу Е.В. Роль методов дистанционного обучения в системе последипломного педагогического образования / Е.В. Везетиу // Современные тенденции в образовании: новые педагогические технологии и электронные средства обучения Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. 2017. С. 6-12.
2. Всероссийский центр изучения общественного мнения // Каждому возрасту - свои сети. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116691> (дата обращения: 16.02.2018).
3. Дониная И.А. Использование дистанционных технологий в профессиональной подготовке современных руководителей / И.А. Дониная // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 6. С. 34-35.
4. Дониная И.А. Информационно-аналитический компонент маркетинговой компетентности руководителей образовательных организаций / И.А. Дониная // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 48-50.
5. Интернет в России и в мире // Количество пользователей интернета в России. URL: <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018> (дата обращения: 20.01.2017).
6. Окушова Г.А., Бычкова М.Н., Гужова И.В. Позиционирование и продвижение томских университетов в коммуникативном пространстве Интернета. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2014. – стр. 26-27.
7. Сулейманова С.С., Чумичева И.В. Проблема поведения педагогов и преподавателей вузов в социальных сетях: психологический аспект // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. IX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2(9). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2\(9\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2(9).pdf) (дата обращения: 13.02.2018)
8. Тайкова Л.В. Виртуальные профессиональные сообщества как фактор становления конкурентоспособности педагога / Дониная И.А., Тайкова Л.В. // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 865.
9. Халилов Д. Маркетинг в социальных сетях. URL: <https://biz360.ru/materials/380/> (дата обращения: 16.02.2018).
10. Шайдорова Н.А. Подготовка лидеров местных сообществ в области социально-этического маркетинга: постановка проблемы / Певзнер М.Н., Дониная И.А., Шайдорова Н.А. // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2017. № 1 (99). С. 40-44.
11. Шерайзина, Р.М. Социально-этический маркетинг как концептуальная основа обучения лидеров местных сообществ управлению многообразием / Певзнер М.Н., Шерайзина Р.М., Дониная И.А., Шайдорова Н.А., Петряков П.А. // Новые технологии социальной работы в России и за рубежом. Ульяновск, 2017. С. 37-45.
12. Ширина Т.Г. Система IT-сопровождения участников образовательных программ / Дониная И.А., Ширина Т.Г., Ширин Д.А. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 22-24.
13. Brand Analytics // Социальные сети в России, лето 2017: цифры и тренды URL: <http://blog.brand-analytics.ru/sotsialnye-seti-v-rossii-let-2017-tsifry-i-trendy> (дата обращения: 16.02.2018).
14. Digital in 2018: World's internet users pass the 4 billion mark [Электронный ресурс] // Digital в 2018 году: интернет-пользователи мира проходят отметку в 4 миллиарда. URL: <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018> (дата обращения: 16.02.2018).

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

магистрант Соловьева Наталья Николаевна

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

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье представлены теоретические предпосылки использования средств логопедической ритмики как наиболее эффективного средства коррекции недостатков просодического компонента речи у детей со стертой дизартрией. Представлены результаты исследования, целью которого являлась необходимость осуществления дифференцированного подбора содержания логопедической работы по коррекции нарушений просодических компонентов у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью дизартрии с учетом выявленной недостаточности развития неречевых и речевых процессов. А также обозначены наиболее продуктивные практические наработки из коррекционной программы логопедической ритмики, оценка эффективности которой показала, что применение логоритмических упражнений в качестве коррекционного приема оказывает положительное влияние на состояние всех компонентов просодической сферы у дошкольников, страдающих дизартрией.

Ключевые слова: стертая дизартрия, просодические компоненты речи, логопедическая ритмика, поражения центральной нервной системы.

Annotation. The article presents theoretical premises for using logopedic rhythmic as the most effective means of correcting the deficiencies of the prosodic speech component in children with an erased dysarthria. The results of the study are presented, the purpose of which was the need to implement a differentiated selection of the content of logopedic work to correct violations of prosodic components in children of older preschool age with a mild degree of dysarthria, taking into account the revealed lack of development of non-verbal and speech processes. And also the most effective practical results from the corrective program of speech therapy rhythm are indicated, the effectiveness evaluation of which showed that the use of logarithmic exercises as a corrective method has a positive effect on the state of all components of the prosodic sphere in preschool children suffering from dysarthria.

Keywords: the erased dizartriya, prosodic components of the speech, logopedic rhythmic, damages of the central nervous system.

Введение. За последние годы состояние здоровья детей дошкольного возраста стремительно ухудшается. По данным специальных исследований, сегодня свыше 86% новорождённых имеют перинатальную патологию центральной нервной системы, которая в дальнейшем приводит к серьёзным речевым нарушениям. Из общего количества детей с перинатальным поражением центральной нервной системы 50 – 70% имеют речевую патологию, именуемую как лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии, представляющую собой, по мнению Л. В. Мелеховой и О. А. Токаревой, сложную структуру дефекта, в которой ведущими являются расстройства просодической стороны речи [9].

Лёгкая степень дизартрии – это сложное речевое расстройство, характеризующееся:

- 1) вариативностью нарушений компонентов речевой деятельности (артикуляции, дикции, голоса, дыхания, мимики, мелодико-интонационной стороны речи);
- 2) наличием симптомов микроорганического поражения центральной нервной системы, проявляющихся в недостаточной иннервации органов речи (голосового, артикуляционного, дыхательного отделов);
- 3) нарушением мышечного тонуса артикуляционной и мимической мускулатуры [2].

При лёгкой степени дизартрии состояние неречевых функций имеет ряд отличительных черт и включает в себя нарушение общей и артикуляционной моторики, недостаточность дифференцированных движений кистей и пальцев рук, а также нарушение памяти, внимания, восприятия, мышления [1].

Приведённые статические данные указывают на увеличение количества детей дошкольного возраста с дизартрическими расстройствами, которые вызывают трудности в овладении программными требованиями детского сада и усвоении школьных навыков, влекут за собой задержку формирования речевой системы в целом, что отражается на становлении всей языковой личности, затрудняя её речевую коммуникацию и социальную адаптацию в обществе [5, 8].

Своевременное выявление недостаточного уровня функционирования просодической стороны речи в дошкольном возрасте у детей с дизартрией, возможности их коррекции тесно связаны с проведением качественного и количественного анализа особенностей развития речевых процессов у названной категории дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования является необходимость осуществления дифференцированного подбора содержания логопедической работы по коррекции нарушений речевых процессов у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью дизартрии с учетом выявленной недостаточности развития неречевых и речевых процессов.

Методологической основой исследования явились положения о системном строении языка, о единстве и взаимодействии всех сторон языка: фонетической, фонематической и лексико-грамматической; о единстве человека и общества, об определяющей коррекционно-развивающей роли обучения (Л.С. Выготский [6], Р.Е. Левина [13], А.Р. Лурия [16], С.Л. Рубинштейн [18]), а также психолингвистическая теория о механизмах речевой деятельности, порождении и восприятии речевого сообщения, взаимодействии речевых процессов (Т.В. Ахутина [3], А.А. Леонтьев [14], Н.И. Жинкин [7], В.И. Бельтюков [4]). При этом под просодикой нами понимается система высотных, силовых, временных фонетических средств, реализующихся в процессе речи на всех уровнях речевых сегментов: слога, слова, словосочетания, фразы, текста, играющих смысловозначительную роль, обеспечивающихся работой периферического речевого аппарата.

В качестве основополагающих, были поставлены задачи по изучению теоретических основ формирования просодической стороны речи у детей со стертой дизартрией; по подбору и описанию методик исследования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией; исследования особенностей просодической стороны речи у детей со стёртой формой дизартрии; разработке и проведению логопедической работы по коррекции просодической стороны речи с детьми старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией и оценке ее эффективности.

Методы исследования были выбраны с учётом специфики предмета и объекта, в соответствии с целью и задачами работы:

- организационные методы (сравнительный, комплексный);
- теоретический анализ педагогической, психолого-педагогической, психолингвистической и нейропсихологической литературы;
- эмпирические методы (обсервационный, биографический, экспериментальный (констатирующий эксперимент), анализ результатов констатирующего эксперимента);
- интерпретационные методы (анализ взаимосвязи речевых и неречевых функций у обследованных детей).

На начальном этапе эксперимента мы предположили, что вероятно уровень просодической стороны речи повысится в результате коррекционной логопедической работы с детьми дошкольного возраста со стёртой дизартрией, если в качестве коррекционного метода будет определен комплекс логопедической ритмики.

В исследовании приняли участие 2 группы детей: экспериментальная и контрольная: в экспериментальную группу вошли 30 детей со стертой дизартрией, а в контрольную группу вошли 30 детей с нормой речевого развития.

Исследование анамнеза детей экспериментальной группы показали наличие отклонений в пренатальный, натальный и постанатальный периоды развития.

Для исследования просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией, опираясь на модели методик Е.Ф. Архиповой, В.А. Киселёвой [11], Е.Е. Шевцовой, Л.В. Забродиной [19], и В.И. Насоновой (по изучению интонационной стороны речи и ритма), нами была выбрана диагностическая методика Лопатиной Л.В. [15].

Исследование просодической стороны речи у дошкольников проводилось по следующим направлениям: исследование восприятия, а также понимания основного тона высказывания; восприятия и оценки темпа речи; исследование восприятия и изменения громкости голоса; исследование восприятия и изменения тембра, высоты голоса; исследование восприятия и воспроизведения ударения (словесного, грамматического и логического).

Констатирующий этап эксперимента показал отклонения в развитии всех компонентов просодической стороны речи у респондентов: речь смазанная, маловыразительная, невнятная, голос силовый, тихий, напряженный, быстро истощаемый, не модулированный, монотонный, затруднено воспроизведение ритма, тембра и интонации. Во многих случаях фиксировалось нарушение процесса слуховой дифференциации интонационных структур, также отмечались трудности при восприятии ритма изолированных ударов и воспроизведении ритмов.

По результатам проведенного исследования нами была разработана программа логопедической ритмики. Коррекционные логопедические меры осуществлялись в виде упражнений логопедической ритмики, направленных на развитие дыхания, силы голоса; развитие умеренного темпа речи, её ритмических характеристик и интонационной выразительности, выработку артикуляционной и мимической моторики; развитие координации речи с движением и основывались на тесной взаимосвязи движений с музыкой с включением речевого материала.

В основу программы логоритмических занятий был положен комплексно-тематический метод в сочетании с наглядностью и с помощью следующих методических приемов: демонстрация движений; совместное выполнение упражнений; словесная инструкция; пояснения с точным показом упражнения.

Активное использование музыкального оформления, сюжетно-тематический характер логоритмических занятий позволили создать доброжелательную, эмоционально насыщенную атмосферу, способствовали поддержанию позитивного эмоционального состояния дошкольников, их внимания и интереса, что в целом положительно отразилось на общем психическом состоянии детей, способствовало развитию их фантазии, эмоциональности, музыкальных и творческих способностей.

Введение лексики во всевозможных формах (тексты песен, хороводов, драматизации с пением, инсценировок на заданную тему, команды водящего в подвижных играх), помимо развития лексического словаря у дошкольников, позволило создать целый ряд упражнений, позволяющих сохранять принцип ритмичности в движениях, руководимых ритмом в стихотворной форме.

Так, каждое занятие проходило в игровой форме с обязательным музыкальным сопровождением по конкретной лексической теме. Продолжительность занятий от 20 до 35 минут. Занятие включало в себя три основные части: подготовительная (3-7 минут), основная (15-25 минут) и заключительная.

Подготовительная часть занятия необходима для подготовки детского организма к моторной и речевой нагрузке и включает в себя такие упражнения как наклоны и повороты корпуса, всевозможные виды ходьбы и бега с движениями рук, с изменением темпа и направления движений, с перестроениями. Подобные упражнения не только учат детей ориентироваться в пространстве, в право - левостороннем направлении движения, но и формируют внимание, память, развивают способность ориентироваться, тренируют тормозные реакции.

На основной части занятий, которой отводилось 15 - 25 минут, особое внимание нами уделялось развитию просодических компонентов речи: развития навыков голосоведения, высотности и полетности голоса, правильного речевого и физиологического дыхания, интонационной и темпо-ритмической выразительности.

Использование движений, пантомимики, мимики, активное использование различных игровых персонажей, инсценировка различных сказок («Кот, дрозд и лиса», «Теремок» и других) позволило детям легко понять принципы голосообразования: тембровой окраски звуков, дифференциации громкого и тихого голоса, низких и высоких звуков, вопросно-ответной интонации, способствовало развитию их творческого воображения.

Использование различных вокальных игр и этюдов, пропевание гласных звуков под музыку со сменой силы, длительности голоса, сменой логического ударения в звукоряде способствовало отработке навыков голосообразования.

Сила голоса отработывалась с помощью упражнений из методики В.А. Косенковой «Метоника» [12], упражнений, предложенных И. П. Манаковой, Н. Г. Салминой в книге «Дети. Мир звуков. Музыка» [17], приемов сопряженного и отраженного пения, интонационного исполнения слогов, слов, фраз и чистоговорок.

Одним из ключевых нарушений речи у детей с дизартрией является нарушение дыхания. В связи с этим занятия логопедической ритмикой должны способствовать формированию правильного дыхания. Первые упражнения по формированию правильного дыхания выполняются детьми лёжа, под спокойную, с четким ритмическим рисунком, музыку. Затем используются упражнения в положении сидя, стоя, с поворотами туловища, различными движениями рук. Для развития целенаправленности и постепенности дыхания используются упражнения: «Воздушный футбол», «Подуй на цветок», «Сдуй снежинку» и пр. На следующем этапе проводятся упражнения на дифференциацию носового и ротового дыхания. И на последнем этапе проводится работа по развитию фонационного дыхания по принципу «от простого к сложному» (звук, слог, словосочетание, слово).

Работая над развитием дыхательных и голосовых функций, обязательно используем упражнения по развитию чувства ритма, выработке правильных грамматических и логических ударений. Эффективно использование приемов отстукивания ритмов на различных музыкальных инструментах с последующим переносом на речевой материал.

Заключительным этапом является отработка согласованной работы речевого и музыкального ритма с голосовыми и дыхательными упражнениями на богатейшем фольклорном материале: заповок, припевок, прибауток, считалок, пословиц.

Также в работу с детьми включались упражнения на регуляцию мышечного тонуса, формирование мелкой моторики, игры (статические, малоподвижные, подвижные); упражнения для развития творческой инициативы; прослушивание музыки для снятия эмоционального и мышечного напряжения; игры-драматизации стихотворного, прозаического текстов на самые различные темы и сюжеты.

Заключительная часть занятий включала в себя различные релаксационные упражнения, которые способствовали восстановлению дыхания, снятию мышечного и эмоционального напряжения.

На контрольном этапе нашего исследования мы убедились, что применение логоритмических упражнений в качестве коррекционного приема оказывает положительное влияние на состояние всех компонентов просодической сферы у дошкольников, страдающих дизартрией – ритма и темпа речевого дыхания, мелодико-интонационных характеристик речи, силы и высоты голоса, что продемонстрировано на диаграмме (рис.1).

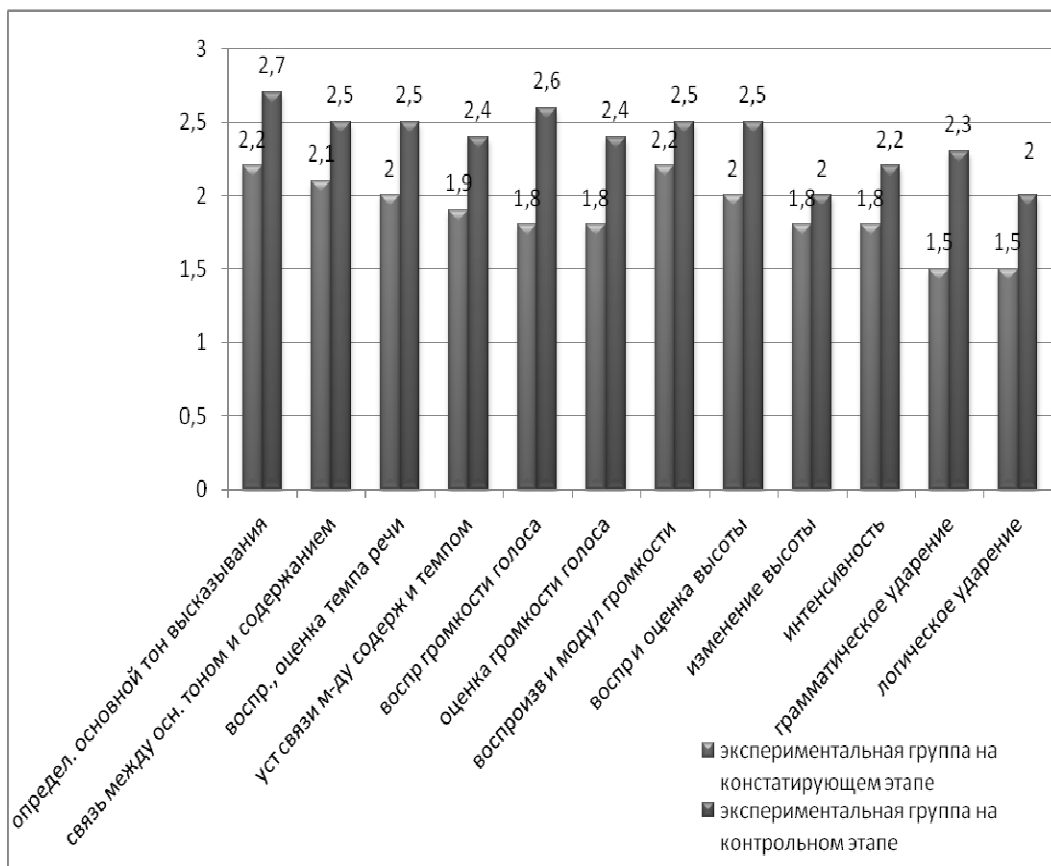


Рисунок 1. Сформированность компонентов просодической стороны речи у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования

Выводы Таким образом, развитие просодической стороны речи посредством логоритмических упражнений способствует развитию всех просодических компонентов речи: речевого дыхания, мелодико-интонационных, тембровых и темпо-ритмических характеристик речи, способствует развитию умения сочетать движения и речь, координировать их, подчинять единому ритму, оказывают благоприятное

воздействие на формирование дикционных и навыков.

Литература:

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. - М.: АСТ, 2011. - 200 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей М.: Аст.: Астрель, 2007. – 331 с.
3. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. — М.:ИздвоМоск. унта., 1989. — 215 с.
4. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (В норме и патологии) / НИИ дефектологии АПН СССР. - Москва: Педагогика, 1977. - 176 с.
5. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия: - Москва, Владос, 2013. - 288 с.
6. Выготский Л. С. Речь и мышление ребенка // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. - М., 2008. - 420 с.
7. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Просвещение, 2007 – 198 с.
8. Жулина Е.В., Кафьян Э.М. К вопросу о структуре психического развития детей с задержкой экспрессивной речи // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 20.
9. Карелина И. Б. Дифференциальная диагностика стертых форм дизартрии и сложной дислалии // Дефектология. 2011. № 5. С. 10 - 14.
10. Киселёва В. А. Комплексное исследование детей со стертой дизартрией // Логопедия: методические традиции и новаторство / Под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец, М. - Воронеж, 2003. - 50 с.
11. Киселёва В. А. Диагностика и коррекция стёртой формы дизартрии / В. А. Киселёва. – М.: Школьная пресса, 2007. – 72 с.
12. Косенкова В.А. Метоника. Речевая практика. — М.: ВШСИ, 2016. — 52 с.
13. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи // Вопросы логопедии. 1959. – С. 207-252
14. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.:Красанд, 2010. – 307 с.
15. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: Учебное пособие. — СПб.: Издательство «Союз», 2004. — 192 с.
16. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — М., 2012. – 504 с.
17. Манакова И.П., Салмина Н.Г. Дети. Мир звуков. Музыка. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1991. — 256 с.
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: СПб: Изд-во Питер, 2000. — 712 с.
19. Шевцова Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 222 с.

Педагогика

УДК 378.1

аспирант Загури-Охана Орли

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КЛИНИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Актуальность поиска инновационных форм обучения студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности обусловлена усилением внимания социологических, социально-психологических и педагогических исследований к организации образовательного процесса в условиях инклюзии, увеличению попыток переосмыслить сущность обучения студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности и, в тоже время, рассмотреть различные инновационные формы их социально-педагогического сопровождения. В статье приводятся данные Российской и мировой статистики, раскрывается сущность инновационных процессов в образовании, описывается деятельность психолого-педагогической клиники как инновационной формы социально-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Особое значение в этом контексте имеет опыт Центра поддержки студентов с физическими, сенсорными или психологическими затруднениями Тель-Хай, в котором созданы все условия для успешности обучающихся.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями жизнедеятельности, психолого-педагогическая клиника, социально-педагогическое сопровождение, инновационные формы обучения студентов, психолого-педагогическая клиника.

Annotation. The urgency of the search for innovative forms of education for students with disabilities is due to the increased attention of sociological, socio-psychological and pedagogical research to the organization of the educational process in inclusion conditions, an increase in attempts to rethink the essence of teaching students with disabilities and, at the same time, to consider various innovative forms of their social and pedagogical support. The article presents the data of the Russian and world statistics, reveals the essence of innovative processes in education, describes the activities of the psychological and pedagogical clinic as an innovative form of social and pedagogical support for students with disabilities. The particular importance in this context has the experience of the Center for the Support of Students with physical, sensory or psychological difficulties of Tel Hai, where all conditions for the success of students are created.

Keywords: students with disabilities, psychological and pedagogical clinic, social and pedagogical support, innovative forms of students' education, psycho-pedagogical clinic.

Введение. В последние годы во всем мире наблюдается динамика роста инвалидности. Проблема адаптации и социализации людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности затрагивает практически все сферы, в том числе и образовательную, а одним из решений проблемы выступает -

обеспечение высокого уровня доступности, стабильности и комфортности соответствующей образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Подтверждение данного тезиса мы находим в ряде программ и нормативно – правовых документов, принятых мировым сообществом. Так, еще во Всемирной программе действий в отношении инвалидов, принятой резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи от 3 декабря 1982 года говорится: «Лица с постоянной инвалидностью, которые нуждаются во вспомогательных услугах со стороны общины, технических средствах и оборудовании, должны иметь к ним доступ с тем, чтобы обеспечить им возможность жить как можно более нормальной жизнью, как дома, так и в обществе... Общества должны признать тот факт, что, несмотря на профилактические меры, всегда будут существовать люди с дефектами и инвалидностью; и общества должны выявлять и устранять барьеры, препятствующие полному участию инвалидов» [2]. Рекомендация N R (92) 6 «О последовательной политике в отношении инвалидов», принятая Комитетом министров Совета Европы для государств-членов 9 апреля 1992 года указывает им на необходимость «Обеспечивать инвалидам возможность получить общее или специальное образование по их потребностям, обеспечивать инвалидам нормальный образ жизни, при необходимости посредством экономических выгод и социальных услуг» [8]. Как отмечает министр юстиции Государства Израиль: "Министерство юстиции Государства Израиль обязано повсеместно обеспечивать права лиц с ограниченными возможностями и всеми силами способствовать улучшению их состояния. При Министерстве юстиции создана специальная комиссия по соблюдению равенства прав лиц с ограниченными возможностями, которая действует по различным направлениям с целью применения на практике равноправия лиц с ограниченными возможностями, в полном соответствии с резолюцией ООН, касающейся равенства прав для лиц с ограниченными возможностями. Государство Израиль прилагает максимум усилий для улучшения условий трудоустройства лиц с ограниченными возможностями, в том числе для продвижения их законных прав на образование и обучение в высших учебных заведениях. Только за этот год министром образования принят и законодательно закреплён целый ряд положений, касающихся доступа лиц с ограниченными возможностями к высшему академическому образованию. Мы надеемся, что данные положения, нормативные и законодательные акты позволят лицам с ограниченными возможностями приобретать высшее академическое образование, с тем, чтобы впоследствии успешно интегрироваться на рынке труда. Мы продолжим действовать, чтобы достичь полноправного равенства лиц с ограниченными возможностями в современном израильском обществе. Наша деятельность в этом направлении будет полностью соответствовать принципам равенства прав лиц с ограниченными возможностями" [6].

Особую тревогу вызывает динамика детской, подростковой и юношеской инвалидности. Согласно данным официальной статистики Российской Федерации на 2017 год, по всей России насчитывается 636 тыс. человек инвалидов до 18 лет. По сравнению с предыдущими показателями: 616 тыс. человек (2016 год), 604 тыс. человек (2015 год) [11].

Данная статистика актуализирует поиск путей решения проблемы обучения инвалидов не только в школе, но и в образовательных организациях среднего специального и высшего образования, поскольку при росте числа инвалидов, принятых в профессиональные образовательные организации (5882 человек) и в организации высшего образования (6087 человек), число студентов-инвалидов, окончивших образовательные организации практически, в два раза отличается от численности поступивших. Так, например, в 2014-2015 год в России выпуск специалистов из профессиональных образовательных организаций составил 2475 человек при 4308 поступающих. За 2015-2016 год: принято 5268 человек, выпущено 2895 человек. Аналогичная статистика для организаций высшего образования выглядит следующим образом: в 2015-2016 поступило 5966 человек, а выпустилось 4120 человек.

Для сравнения, в США в 2016 г. по данным бюро официальной статистики Соединенных Штатов Америки, количество выпускников-инвалидов получивших среднее специальное образование 7457 человек, имеющих степень бакалавра и выше - 4964 человека. Следовательно, количество выпускников-инвалидов образовательных организаций США в несколько раз превышает количество выпускников в России. Во Франции, на основании официальных статистических данных «Eurostat», количество выпускников, имеющих высшее среднее или послесреднее, не высшее образование на 2015 г. насчитывает 3124 человека. В Великобритании в 2015 году - 4025 человек. Италия в 2015 г. выпустила 2348 студентов с ограниченными возможностями в здоровье. На уровне пятой и шестой ступени высшего образования во Франции, количество выпускников составило 1136 чел., в Великобритании 1143 чел. Среди зарубежных стран выявлено, что студенты с ограниченными возможностями отдают свое предпочтение среднему специальному образованию. Также, вышеперечисленные показатели демонстрируют, тот факт, что в Российской Федерации численность населения на 2015 г. составляет 146 млн. чел., а население Франции и Великобритании на 2015 г. не превышает и 64 млн. человек. Однако, несмотря на численные данные населения, показатели по выпуску студентов во Франции и Великобритании, имеющих проблемы со здоровьем достаточно высоки [16].

Согласно Конвенции ООН о правах инвалидов от 13 декабря 2006 года, ни одно высшее учебное заведение развитых стран мира не имеет права отказать в поступлении абитуриенту с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальность проблемы также подтверждается тем, что вопросами инклюзивного образования в вузах и решением проблем доступности высшего образования для студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями в современной реальности занимаются многие российские и зарубежные ученые, рассматривая в своих исследованиях различные аспекты данной проблематики.

Так, исследования С.Далессо (Италия) связаны со сбором и анализом статистических данных об инклюзивном образовании. Профессор А.Миннаер (США), организатор педагогической подготовки преподавателей для детей с ограниченными возможностями, в своих работах «Отношение учащихся к сверстникам с ограниченными возможностями», «Принятие равных и дружеских отношений с ограниченными возможностями в образовании» рассматривает и изучает трудности, с которыми сталкиваются студенты с ограниченными возможностями при получении образования. Р.Зиглер (США), организатор инклюзивного образования детей с особенностями в развитии, в своей работе «Рассуждение о лидерстве в образовании» определяет лидеров, как чутких, преданных своему делу людей, которые должны выступать за создание справедливого общества, исключающего дискриминацию и рассматривает в качестве одного из видов дискриминации - дискриминацию по возможностям здоровья, говоря о том, что шанс быть востребованным

есть у каждого, и даже у лиц с ограниченными возможностями, только некоторым для достижения такой цели нужно больше внимания, чем обычным людям.

Нира Дангур (Израиль) отмечает, что "инклюзивное обучение в рамках академического высшего образования в вузах включает в себя несколько ключевых аспектов, в том числе: физическое присутствие, доступность и готовность помочь, присутствие с целью оказания услуги и академическую доступность. Этот комплекс аспектов имеет непосредственное отношение не только к студентам, обучающимся в высших учебных заведениях, с целью получения какой-либо из трёх академических степеней, но также и к тем, кто включён в преподавательский состав, и кто, в сущности, является инвалидом, по определению" [4]. Научные исследования Лейзера Йоны связаны с факторами, способствующими, или задерживающими процесс успешной адаптации студентов с ограниченными возможностями в ходе их обучения в вузах: международный взгляд. В своих исследованиях он изучает и проверяет суть многочисленных трудностей, с которыми приходится сталкиваться студентам с ограниченными возможностями, причём как до их поступления в вуз, так и в процессе их обучения в вузе. По его утверждению, "согласно отчётам и опросам общественного мнения в Государстве Израиль, налицо явный рост числа учащихся с ограниченными возможностями, являющихся студентами колледжей и университетов, что выражается в следующих цифрах, а именно: от полутора до трёх процентов от общего количества учащихся вузов страны" [3].

Российские ученые также рассматривают проблему инклюзивного образования, как проблему мирового масштаба. Так, например, Е.В. Михальчи ведет исследования по реализации педагогических условий для инклюзии в образовании и соответствующим рекомендациям для преподавателей. Интересным является научное направление О.А. Гуркиной, связанное с исследованием возможностей сети Интернет, в частности виртуальных социальных сетей в инклюзивном образовании. В своей работе «Социальные сети как рекреационная зона» автор рассматривает социальные сети, как возможность дистанционного обучения для лиц, имеющих проблемы со здоровьем. Психологические аспекты самооценки обучающихся, имеющих ограничения в здоровье исследованы кандидатом психологических наук - Т.А. Ярой и т.д.

Исследования ученых доказывают наличие проблемы доступности обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, ее актуальность и значимость, необходимость создания равных возможностей для обучения и социализации студентам с ограниченными возможностями здоровья.

Привлечение внимания к решению проблемы обучения студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности ученых разных стран позволяет не только обозначить ее как проблемы мирового уровня, но и выделить и рассмотреть различные ее аспекты, а также рассмотреть возможность трансляции лучшего мирового опыта в образовательные системы других стран.

В качестве одного из аспектов рассматриваемой проблемы ученые выделяют – поиск форм и методов социально-педагогического сопровождения студентов.

Рассматривая различные исследования, раскрывающие сущность понятия «сопровождение», можно заметить, что первые шаги в данном направлении были предприняты в работах Н. В. Касицыной, Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина и др. [7].

Проблемы сопровождения, его организацию и содержание раскрыли в своих исследованиях М. Р. Битянова, Б. С. Братусь, Е. И. Казакова, А. В. Мудрик, В. И. Слободчиков, Ф. М. Фрумин, И. С. Якиманская, М. И. Губанова, Л. Г. Тарита, В. Ю. Кричевский и др.

Далее будут рассмотрены определения данного понятия, которые дают вышеперечисленные авторы. Так, например, Ф. М. Фрумин и В. И. Слободчиков рассматривают сопровождение как помощь учащемуся в его личностном росте, установку на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение.

А. В. Мудрик трактует сопровождение как особую сферу деятельности педагога, направленную на приобщение учащегося к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития.

М. И. Губанова пишет, что сопровождение – особая сфера деятельности педагога, как фасилитатора, ориентированная на взаимодействие со школьниками в процессе оказания им поддержки в становлении их личностного роста, социальной адаптации, альтернативном выборе способов поведения, принятии решения об избираемой деятельности и самоутверждения в ней.

По определению М. Р. Битяновой, сопровождение – это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусирует на главном – на личности ребенка.

Е. И. Казакова рассматривает понятие «сопровождение» как создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора; если о методе, то это – совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию [5].

В работе Б. С. Братусь сопровождение рассмотрено в качестве метода, способа практического осуществления процесса развития человека. Он считает, что сопровождение по своей сути предполагает взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого [9].

По мнению Л. Г. Тариты, сопровождаемое развитие выступает определенной альтернативой методу «направляемого» развития. В этом плане возникновение метода сопровождения как необходимой составляющей образования продиктовано рядом обстоятельств:

- общей гуманистической концепцией образования;
- ориентацией на развитие личности и общества как самоценности образования;
- опорой на внутренний потенциал развития любой системы;

– осознанием новой сущности методов индивидуализации и дифференциации в образовании как методов, отстаивающих право личности на выбор наиболее целесообразного пути развития [10].

В. Ю. Кричевский в своих работах описывал сопровождение как педагогический метод обучения человека искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью разрешать те проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности. Сопровождающий не решает за сопровождаемого проблему, а учит его находить (изобретать или заимствовать) наиболее разумные решения, актуальные для каждого человека в его конкретной жизненной ситуации.

В рамках данной работы мы будем придерживаться определения Е. И. Казаковой и рассматривать сопровождение, как действия сопровождающего, позволяющие субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию.

Анализ работ ученых по данной теме показывает, что в науке представлены несколько различных классификаций, раскрывающих сущность понятия «сопровождение».

Для нас наиболее значима - классификация «по цели сопровождения», включающая такой вид сопровождения как социально-педагогическое сопровождение, которое направлено на обеспечение успешности обучающегося, поскольку в условиях гуманизации и демократизации общества существенно изменилась роль и характер современного образовательного процесса. Он стал носить ярко выраженный социальный характер, а его эффективность и качество во многом стало определяться не только наличием у студентов высокого уровня обученности, но и наличием у них социальных компетенций, готовности к самостоятельному принятию решений и их реализации, способности взаимодействовать внутри студенческого коллектива и с внешними партнерами, способность выстраивать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты и выявлять и справляться с индивидуальными затруднениями и др.

Социально-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности обеспечивается за счет реализации в рамках образовательного процесса соответствующих социальных стратегий.

К ним, по нашему мнению относятся:

- *стратегия общего развития личности* (актуальная для инфантильных, недостаточно развитых студентов с низкой успеваемостью, чей выбор профессии был преимущественно случайным), *тактики* (общекультурное развитие, ведущее к расширению кругозора, в частности, в сфере своей будущей профессии и смежных областях; тренинги по развитию способности концентрировать внимание; тренинги по самоуправлению; тактика вовлечения в культурно-образовательную среду вуза, тактика кураторства старшекурсников над младшими курсами);

- *стратегия развития интереса к будущей профессии* (актуальная для студентов средней успеваемости и средней степени развитости, обладающих недостаточной мотивацией), *тактики* (вовлечение студентов в участие в специальных мероприятиях, связанных с профессией; вовлечение в научную деятельность, в участие в студенческом научном обществе; вовлечение в разнообразную творческую деятельность; индивидуальные профессиональные практики);

- *стратегия самоуправления* (актуальная для студентов средней успеваемости, обладающих достаточной мотивацией, но не умеющих организовать свою жизнь или имеющих психологические проблемы), *тактики* (тактика обучения тайм-менеджменту и научной организации труда; тактика вовлечения в творческую деятельность; тактика психологического тренинга, способствующего стабилизации самооценки и снижению уровня конфликтности);

- *стратегия развития прагматической познавательной потребности* (актуальная для студентов с высокой успеваемостью, с сильно развитой мотивацией, однако прагматически нацеленных исключительно на карьеру и высокие заработки), *тактики* (вовлечение в научную деятельность и участие в студенческом научном обществе; вовлечение в участие в различных специальных мероприятиях, связанных с профессией, напрямую или косвенно, в том числе профессиональные конкурсы, дискуссии, КВН и др.);

- *стратегия перевода объективно непреодолимых депривирующих факторов в субъективно преодолеваемые* (актуальная для студентов с низкой и средней успеваемостью, но испытывающих негативное влияние особых жизненных обстоятельств (переезд, разлука с родными, проблемы со здоровьем, финансовые проблемы, проблемы с жильём), *тактика* (формирования у студента доверия к тем службам университета, которые смогли бы помочь ему в решении его проблемы, а также тактика психологического тренинга, способствующего решению некоторых личных проблем).

Указанные стратегии между собой находятся в сложных, разнонаправленных взаимосвязях, актуализация которых происходит индивидуально, в зависимости от особенностей субъекта учебной и внеучебной деятельности, характера ограничения возможностей жизнедеятельности и конкретной ситуации.

В связи с этим, новые инновационные формы обучения студентов должны быть направлены на преодоление в образовательном процессе разрыва между предметными и практическими знаниями за счет развития у студентов навыков взаимообучения, взаимоподдержки, диагностики и воспитания качеств личности, которые позволят им быть успешными в профессиональной деятельности и социуме.

Необходимость реализации обозначенных социальных стратегий для студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности актуализирует поиск инновационных форм обучения студентов с ограниченными возможностями жизнедеятельности, в качестве одной из которых выступает психолого-педагогическая клиника, которая успешно реализуется в Центре поддержки студентов с физическими, сенсорными или психологическими затруднениями Тель-Хай (Израиль).

Психолого-педагогическая клиника или «студенческая служба психолого-педагогической помощи» является одной из инновационных форм обучения, которая помогает студентам в процессе освоения основной образовательной программы усваивать практические социальные и учебные навыки, совершенствуя их при взаимодействии с преподавателями, сокурсниками, родителями и с социальными партнерами. Она обеспечивает содержательную и технологическую интеграцию образовательного процесса вуза и реальной педагогической практики.

Психолого-педагогическая клиника с одной стороны выполняет социально-значимую миссию - дает возможность получить бесплатную педагогическую поддержку и студентам и будущим абитуриентам, которые в ней нуждаются, с другой стороны предстает как система студенческой общественно-полезной волонтерской деятельности, которая предоставляет им: возможность развития профессиональных и социальных навыков и качеств; знаний, умений и навыков по различным учебным дисциплинам и модулям, навыки поиска нестандартных и творческих решений; процессуальную самостоятельность и персональную ответственность за принятые ими решения.

Понятие «психолого-педагогическая клиника» не является устоявшимся. Чаще всего под ним понимают технологию обучения и социализации обучающихся (или других субъектов образовательного процесса), основанную на взаимоподдержке участников образовательного процесса с целью обеспечения их общего успеха. На современном этапе психолого-педагогическая клиника начинает выполнять не только

обучающую, но и воспитательно-социальную функцию, так как образовательные технологии имеют большой потенциал для формирования системы профессиональных знаний студентов, его обучения в форме психолого-педагогической клиники, что обеспечивается наличием «обратной связи» от их «клиентов» и достигаемыми успехами.

Проведенный анализ показал отсутствие комплексных исследований, связанных с изучением сущности современной педагогической клиники, особенностей деятельности студентов в психолого-педагогической клинике, функций клиники в формировании социальных и профессиональных компетенций студентов.

Деятельность педагогической клиники, как сообщества педагогов, специалистов и студентов, связана с несколькими направлениями: оказание учебно-методической помощи, оказание помощи по управлению своим временем и организации своего учебного пространства, помощь в использовании специализированных компьютерных программ и устройств (для слабовидящих, слабослышащих и т.д.), помощь в выборе увлечения и установления взаимодействия с другими студентами во внеучебной деятельности и др.). Активные студенты, которые отличились в учебной или волонтерской деятельности, имеют право участия в деятельности одного или нескольких из них в качестве наставника для новичков и для «клиентов», при условии хорошей успеваемости и высокой мотивации к работе в педагогической клинике.

В процессе оказания педагогической помощи студенты сами овладевают необходимыми навыками составления учебных конспектов, разъяснения содержания учебного материала, выработки алгоритмов выполнения учебных заданий, поиска наиболее удачных и методически грамотных пояснений к сложным разделам изучаемых дисциплин и т.д.

Кроме двух основных направлений деятельности в педагогической клинике также организуются лекции и семинары по актуальной тематике, связанной с выбранными студентами будущими профессиями по программам бакалавриата (социальная работа, кадровая политика, психология, востоковедение, многопрофильное обучение, экономика и управление, образование, экология и окружающая среда, компьютерная грамотность и программирование, биология, растительный и животный мир, биотехнология) и по программам магистратуры (социальная работа, компьютерная грамотность и программирование, изучение водных ресурсов, биотехнология, страноведение, образовательная психология), с организацией и проведением студенческого досуга, с проектированием и реализацией различных молодежных проектов; педагогических и психологических тренингов для студентов (тренинги общения, тренинги командообразования); семинары, «круглые столы», научные конференции и иные мероприятия, направленных на развитие психолого-педагогической клиники и научно-исследовательской деятельности студентов.

Обязательным условием деятельности клиники является бесплатность оказываемой помощи. Студенты клиники проводят консультации в форме личного приема и письменной (в том числе и online) консультации под руководством преподавателей-консультантов, помогающих студентам при разрешении сложных педагогических и психологических вопросов, проверяющих правильность предлагаемых ими решений, грамотность составления методических указаний и т.д. Преподаватель-консультант заранее проверяет качество работы, но сам не вмешивается в контакт студента с клиентом или внешними структурами.

Выводы. Психолого-педагогическая клиника позволяет решать не только задачи формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Деятельность в ней носит воспитательный характер, связанный с формированием активной социальной позиции студента, включением его в трудовую деятельность с наибольшей пользой для своего личного развития, предоставлением возможности развития своих профессиональных, социальных, исследовательских способностей.

Литература:

1. Везетну Е.В. Сущность педагогического сопровождения индивидуальных образовательных траекторий // Педагогика и образование: новые методы и технологии Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. 2017. С. 39-45.
2. Всемирная программа действий в отношении инвалидов (Принята 03.12.1982 Резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи ООН) // [электронный ресурс] URL: <https://www.lawmix.ru/abro/11237> (дата обращения: 20.12.2017).
3. Гринберг Л., Лейзер Й. Студенты с нарушениями и расстройствами учебных навыков и различной степенью инвалидности в технологическом вузе: Способствуют ли лекторы их успеваемости? // Проблемы специального образования и реабилитации. - Сахиш. 2010.- 25 (2). - С. 61-80.
4. Инклюзивное обучение лиц с ограниченными возможностями в вузах. 2011 // [электронный ресурс] URL: <http://employment.jdc.org.il/sites/default/files/researches/> (дата обращения: 16.12.2017).
5. Казакова, Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно – ориентационный подход): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Казакова Елена Ивановна. – СПб., 1995. – 32 с.
6. Лица с ограниченными возможностями в Израиле, 2017 г. // Под редакцией представителей специальной комиссии по соблюдению равенства прав лиц с ограниченными возможностями и Центра социальных исследований Института "Майерс – Джойнт Брокдейл" [электронный ресурс] URL: <http://www.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyon/sitedocs/statistic-annual-report-2017.pdf> (дата обращения: 20.12.2017).
7. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: Мирос, 2002. – 208 с.
8. Рекомендация комитета министров государствам членам «О последовательной политике в отношении инвалидов» Совет Европы, рекомендация от 9 апреля 1992 г. N (R) 6 [электронный ресурс] URL: http://businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_41366.html (дата обращения: 20.12.2017).
9. Симонова, Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся: монография / Г. И. Симонова. – Киров, 2005. – С. 7.
10. Тарита, Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тарита Любовь Григорьевна. – СПб., 2000. – 181 с.
11. Федеральная служба государственной статистики [электронный ресурс] URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения: 20.12.2017).

12. Шерайзина Р.М. Готовность педагогов дошкольного образования к управлению детско-родительскими сообществами в условиях инклюзивной среды / Шерайзина Р.М., Дони́на И.А., Румянцева А.В., Зиновьева С.Д., Афонина В.В., Романова К.А. // Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы. Коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 43-51.

13. Шерайзина Р.М. Детско-родительское сообщество как фактор развития дошкольника/ Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Дони́на И.А., Зиновьева С.Д., Тращенко С.А. // Психология взаимоотношений в контексте развития личности: Коллективная монография. - Ульяновск, 2017. С. 82-90.

14. Шерайзина Р.М., Дони́на И.А., Александрова Н.В. Маркетинговый подход к управлению гетерогенной образовательной организацией // Человек и образование. 2017. № 2 (51). С. 9-14.

15. Шерайзина Р.М. Готовность субъектов образовательного процесса к взаимодействию в условиях инклюзивной среды как социально-педагогическая проблема / Афонина В.В., Дони́на И.А., Зиновьева С.Д., Румянцева А.В., Шерайзина Р.М. // Здоровьесберегающие технологии в системе непрерывного образования. Коллективная монография. - Ульяновск, 2016. С. 45-56.

16. Eurostat. Your key to European statistics [электронный ресурс] URL: <http://ec.europa.eu/eurostat> (дата обращения: 20.12.2017).

Педагогика

УДК:376.37

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Васильевна

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

аспирант Моисеева Алёна Андреевна

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

магистрант Сошникова Ольга Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец)

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается проблема организации комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования, рассматриваются вопросы координации системы сопровождения в различных психолого-педагогических исследованиях, аргументируется необходимость создания модели комплексного сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: комплексное сопровождение, условия инклюзивного образования, нарушения речи, модели взаимодействия.

Annotation. The article substantiates the problem of organization of comprehensive support for children of preschool age with speech disorders in conditions of inclusive education, discusses the coordination of the support system in various psychological and pedagogical studies, and argues the need to create a model for the integrated support of children of senior preschool age with speech disorders in conditions of inclusive education.

Keywords: comprehensive support, conditions for inclusive education, speech disorders, interaction patterns.

Введение. В настоящее время система специального образования не может охватить всех нуждающихся в психолого-педагогической и логопедической помощи дошкольников с речевой патологией. На современном этапе реформирования системы образования дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) включаются в среду нормально развивающихся сверстников, независимо от физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей. Такая организация процесса обучения и воспитания получила название «инклюзивное образование». Наиболее часто и вынужденно инклюзированной является категория детей с речевым недоразвитием разной степени тяжести.

В связи с этим возникает необходимость изучения современных подходов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Актуальность выбранной проблемы исследования обусловлена наличием следующих противоречий:

- между необходимостью организации психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с речевыми нарушениями и отсутствием условий для их комплексного сопровождения в инклюзивном образовательном пространстве;

- между поставленной на государственном уровне задачей предоставления детям с ОВЗ образовательных услуг в полном объеме и отсутствием научно-обоснованной модели комплексного сопровождения детей с нарушениями речи в современных экономических условиях оптимизации кадрового состава дошкольной образовательной организации.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является выявление проблем и особенностей организации комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Проблема психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития человека в целом, рассмотрение её основных характеристик в настоящее время переосмысливается в научных исследованиях разных областей: педагогики, психологии, медицины, социальной педагогики (Т.Н. Волковская, О.В. Елецкая, Е.И. Казакова, О.С. Литовченко, Н.А. Лихошерстова, А.П. Овчарова, Л.П. Фальковская) [1], [4], [6], [11], [9].

Понятие сопровождения в различных исследованиях также трактуется по-разному: 1) как комплекс медицинских услуг, обеспечивающий создание благоприятных условий, направленных на улучшение и поддержание здоровья субъекта на протяжении всего процесса лечения (К.А. Сергеева) [10]; 2) как система

профессиональной деятельности социального педагога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в дошкольной и школьной образовательной ситуации; 3) как совокупность последовательных действий, позволяющих педагогу максимально эффективно реализовать обучение и воспитание ребенка (О.В. Елецкая) [4]; 4) как способ практического осуществления взаимодействия, обеспечивающий создание условий для принятия участниками образовательного пространства оптимальных решений (А.П. Овчарова) [9]; 5) как позиция психолога по отношению к субъектам взаимодействия; вмешательство, предполагающее постепенную передачу функций управления на саморегуляцию, самоконтроль самих субъектов взаимодействия с психологом; 6) как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого (Л.П. Фальковская, Л.М. Шипицына) [11], [13].

Основными направлениями работы по комплексному сопровождению, по мнению Н.П. Декиной, М.В. Жигоревой, Л.Г. Косухиной, О.С. Литовченко, А.П. Овчаровой считаются профилактика; диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг); консультирование (индивидуальное и групповое); развивающая работа (индивидуальная и групповая); коррекционная работа (индивидуальная и групповая); психологическое просвещение и образование (формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации образовательных организаций, педагогов, родителей); экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных организаций) [3], [5], [7], [8], [9].

В качестве субъектов процесса психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной образовательной практике выступают дети с особыми образовательными потребностями; нормально развивающиеся дети; педагогический коллектив и администрация; родители детей, включенных в единое образовательное пространство (С.Г. Щербак) [14].

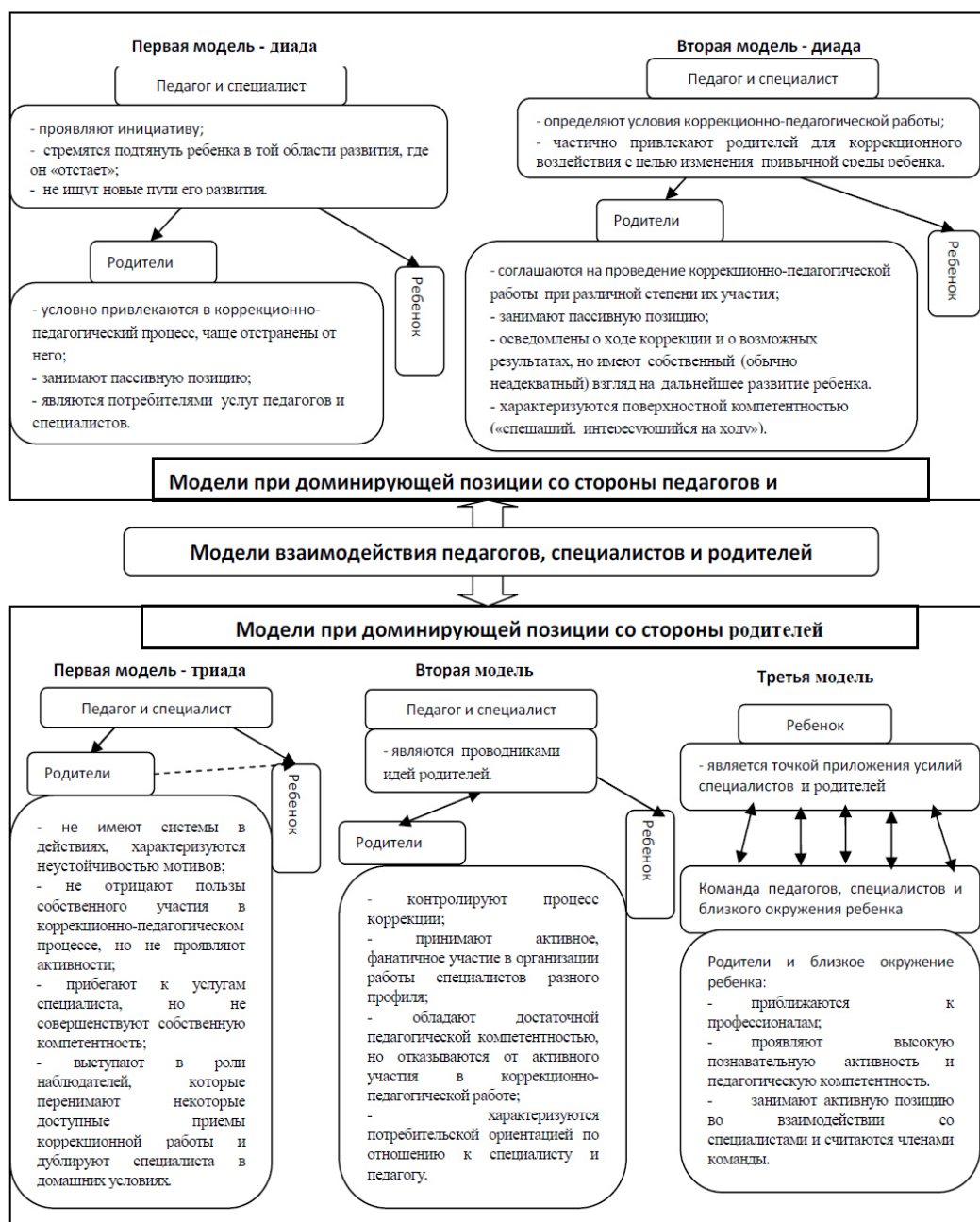
Процесс комплексного сопровождения цикличен и предусматривает последовательное осуществление четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического.

Становление тех или иных моделей сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ продиктовано региональными, окружными условиями (запросами, ресурсами, традициями и т.д.). Разные цели, задачи и возможности дошкольных образовательных организаций требуют раскрытия вариантов организации службы комплексного сопровождения.

Система комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями речи должна осуществляться через взаимодействие участников образовательного процесса (педагогов, специалистов, родителей (законных представителей), которое выступает основным компонентом образовательной среды. Основная цель такого взаимодействия - это повышение качества образования и создание благоприятных условий для коррекции физического, психического и социального здоровья детей, их полноценного развития.

В современных исследованиях выделяется пять основных моделей взаимодействия родителей, педагогов и специалистов (А.Н. Дахин) [2]. Две из них - при доминирующей позиции со стороны педагогов и специалистов, три - при доминировании родителей (схема 1).

Модели взаимодействия педагогов, специалистов и родителей



Все пять моделей коррекционно-педагогического взаимодействия существуют на равных правах в системе помощи детям с ОВЗ. В последние годы отмечается рост партнерства педагогов, специалистов и родителей.

С целью изучения особенностей организации комплексного сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования было проведено экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 19 «Солнышко» и Детского центра «Особый ребенок» г. Вологда Вологодской области. В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями (ФН и ФФНр), из них 10 детей посещают МДОУ «Детский сад № 19 «Солнышко» и 10 детей посещают Детский центр «Особый ребенок»; 14 педагогов и специалистов, 40 родителей.

Экспериментальное исследование включает в себя 2 направления: 1 - изучение деятельности педагогов, специалистов и родителей по организации комплексного сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи; 2 - логопедическое обследование детей.

На основе системного анализа существующих моделей комплексного сопровождения, представленных в теоретической главе, нами были выявлены основные структурные компоненты системы комплексного сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, подобраны диагностические методики и определена программа диагностики системы комплексного сопровождения, представленная в таблице 1.

Диагностическая программа исследования

Направления исследования	Методики диагностики	Цель
Изучение деятельности педагогов, специалистов и родителей по организации комплексного сопровождения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи	Наблюдение за деятельностью воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, логопеда. Беседа с воспитателем.	Выявление особенностей организации комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями специалистами разного профиля.
	Анкетирование воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, логопеда, родителей.	Выявление понимания, отношения, оценки педагога, специалистов, родителей к организации инклюзивного образования в ДОО, к существующей в настоящее время модели комплексного сопровождения дошкольников с нарушениями речи в данном учебном учреждении, готовности к дальнейшей совместной коррекционной работе, поиску новых решений.
	Изучение документации дошкольной образовательной организации.	Сбор объективных данных, характеризующих реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.
Логопедическое обследование детей.	Тестовая методика «Диагностика устной речи» Т.А. Фотековой [12]	Выявление особенностей речевого развития дошкольников 6-7, сопоставление его с возрастными нормами, а также с уровнем психического развития, определение соотношения нарушения и компенсаторного фона, речевой активности и других видов психической деятельности.

Полученные результаты по методикам первого направления позволили выделить три группы педагогов и специалистов.

К первой группе (+) были отнесены педагоги и специалисты, которые показали высокий уровень методической подготовки. Занятие подготовлено и поведено качественно, с учетом индивидуального подхода к ребенку с нарушениями речи в условиях комплексного сопровождения. Педагоги этой группы организуют работу по профилактике речевых нарушений, успешно используют различные приемы интеграции дошкольников с речевыми нарушениями в образовательный процесс, активно участвуют в совместной деятельности специалистов организации, направленной на устранение речевых нарушений ребенка. Занимаются самообразованием, ведут просветительскую, разъяснительную работу.

Во вторую группу (+/-) вошли педагоги и специалисты, показавшие средний уровень методической подготовки. Индивидуальный подход к ребенку с нарушениями речи в условиях комплексного сопровождения не всегда осуществляется. Педагоги этой группы частично владеют приемами успешной интеграции дошкольников с речевыми нарушениями, организацией профилактической работы. Не всегда принимают участие в совместной деятельности специалистов всех сфер, направленной на устранение речевых нарушений дошкольников. Педагоги этой группы занимаются самообразованием и ведут просветительскую работу периодически, бессистемно.

Третью группу (-) составили педагоги и специалисты, которые показали низкий уровень методической подготовки. Занятие не отвечает требованиям комплексного подхода. Педагоги этой группы не ориентируются в приемах успешной интеграции дошкольников с речевыми нарушениями, организации профилактической работы. Не проявляют инициативы для участия в совместной деятельности специалистов всех сфер, направленной на устранение речевых нарушений дошкольников. Не занимаются самообразованием, не ведут просветительскую работу.

Распределение педагогов и специалистов по группам при оценке организации комплексного сопровождения представителями служб различной ведомственной принадлежности представлено в таблицах 2, 3.

Распределение педагогов и специалистов по группам при оценке организации комплексного сопровождения педагогами и специалистами в непосредственной образовательной деятельности

Группы педагогов и специалистов	Педагоги			Специалисты		
	Уровень методической подготовки	Оценка качества проведения занятий	Создание условий для индивидуального развития детей в условиях комплексного сопровождения	Уровень методической подготовки	Оценка качества проведения занятий	Создание условий для индивидуального развития детей в условиях комплексного сопровождения
1 группа (+)	6(55%)	7(64%)	6 (55%)	2(67%)	2(67%)	2 (67%)
2 группа (+/-)	4(10%)	3(27%)	3 (27%)	1 (33%)	1(33%)	0
3 группа (-)	1(9%)	1(9%)	2 (18%)	0	0	1 (33%)

Таблица 3

Распределение педагогов по группам при оценке организации комплексного сопровождения педагогами в совместной деятельности педагогов с детьми

Группы педагогов	Организация работы воспитателя в группе детей старшего дошкольного возраста по профилактике речевых нарушений	Использование приемов для успешной интеграции детей с речевыми нарушениями в образовательный процесс детского сада	Участие в совместной деятельности специалистов дошкольного учреждения и родителей, направленной на устранение речевой патологии ребенка	Самообразование	Просветительская деятельность
1 группа (+)	4(36 %)	5 (45%)	5 (45%)	4(36%)	5(45%)
2 группа (+/-)	3 (28%)	5 (45 %)	6 (55 %)	4(36%)	4(36%)
3 группа (-)	4 (36%)	1 (10%)	0	3(28%)	2(19%)

По результатам изучения готовности педагогов и специалистов общеобразовательных организаций к внедрению инклюзивного образования в процессе анкетирования можно сделать следующие выводы:

- идея инклюзивного образования действительно займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она станет составной частью профессионального мышления педагога;
- требуются специальные усилия, чтобы изменить отношение к инклюзивному образованию как особой форме организации образовательного процесса;
- многие педагоги находятся на стадии явного или латентного сопротивления. Большая часть перешла к пассивному, и только незначительная часть к активному принятию инклюзии;
- педагоги и администрация образовательных организаций, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок и его семья.

Изучение отношения родителей к реализации инклюзивного образования по результатам анкетирования позволило выявить необходимость:

- определения категорий детей, которых целесообразно включать в образовательный процесс;
- формирования готовности населения к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья;
- повышения компетентности педагогов в области коррекционной педагогики и специальной педагогики;
- разработка нормативно-правовой и методической базы инклюзивного образования;
- организация просветительской деятельности по повышению информационной осведомленности родителей воспитанников с целью формирования адекватного отношения к реализации инклюзивного образования;
- привлечение внимания общественности и представителей власти к проблеме обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и успешного продвижения инклюзивного образования.

С целью выявления роли родителей в формировании речевой деятельности детей дошкольного возраста было проведено анкетирование. Из полученных данных, следует сделать вывод о том, что родители, зная, о существовании речевых проблем у ребенка и желая ему помочь, не всегда знают и понимают, как это осуществить.

Для сбора объективных данных, характеризующих реально сложившуюся практику организации образовательного процесса в ДОО, была изучена документация (образовательные программы и планы, локальные акты по основным вопросам организации и осуществлению образовательной деятельности ДОО,

номенклатура дел). В документации МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 19 «Солнышко» частично отражен аспект инклюзивного образования (данные документы расположены на сайте организации, желающие могут с ним ознакомиться), но нет упоминания о комплексном сопровождении детей с нарушениями речи, не разработана и не функционирует модель сопровождения, не отражен индивидуальный подход, отсутствуют в штатном расписании специалисты и педагоги, необходимые для полноценного функционирования модели комплексного сопровождения.

Для выявления особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, посещающих общеобразовательные группы, на втором направлении исследования была использована тестовая методика экспресс-диагностики устной речи старших дошкольников Т.А. Фотековой.

Результаты проведенного логопедического обследования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Распределение детей по группам выполнения заданий четырех серий

Группы детей	Количество детей			
	исследование сенсомоторного уровня речи	исследования грамматического строя речи	исследования словаря и навыков словообразования	исследование связной речи
1 группа (от 0 баллов до 7,5 баллов)	0	0	0	2
2 группа (от 7,75 баллов до 15 баллов)	0	9	10	2
3 группа (от 15,25 баллов до 22,5 баллов)	10	11	10	5
4 группа (22,75 баллов до 30 баллов)	10	0	0	11

Полученные данные речевого обследования по 4 сериям позволили распределить детей по уровням успешности, которые представлены на рис. 1.



Рисунок 1. Распределение детей по уровням успешности выполнения заданий тестовой методики экспресс-диагностики устной речи

Таким образом, обобщая результаты логопедического обследования, можно сказать, что самый высокий четвертый уровень успешности встречается у детей с нормально протекающим речевым и интеллектуальным развитием. Успешность третьего уровня свидетельствует о нетяжелом системном речевом дефекте либо о выраженной несформированности отдельных сторон речи. Успешность выполнения речевых проб, соответствующая 2 уровню, указывает на наличие выраженного недоразвития речи. Самый низкий первый уровень успешности выполнения заданий методики свидетельствует о грубом недоразвитии всех сторон речи.

Выводы. В ходе эмпирического исследования было выявлено отсутствие структурных компонентов комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями речи (в штатном расписании нет педагога-психолога, социального педагога, медицинских работников); проблемы готовности педагогов, специалистов и родителей к организации системного и индивидуального сопровождения детей с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования; проблемы взаимодействия участников образовательного процесса в ДОО.

Перспективой дальнейшего исследования станет организация комплексного сопровождения детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования и создание

специальной модели, в которую входят следующие компоненты: принципы, условия, направления сопровождения; этапы логопедического обследования и коррекционно-логопедической работы, алгоритм и семейно-центрированная модель взаимодействия; виртуальный ресурсный центр.

Литература:

1. Волковская Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2004.
2. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования: монография. М.: НИИ школьных технологий 2009.
3. Декина Н.П. Карта выбора индивидуального маршрута обучения / Н.П. Декина // Завуч. – 2004. - №6.
4. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. – М.: ТЦ Сфера, 2005 г.
5. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: педагогическая помощь. – М., 2008.
6. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. – С-Пб., 1995.
7. Косухина Л.Г. Индивидуально – образовательный маршрут: [электронный ресурс]: URL: <http://nsportal.ru>
8. Литовченко О.С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога / О. С. Литовченко // Молодой ученый. 2014. №4. — С. 695-697.
9. Овчарова А. П. Этапы Психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/etapy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-narusheniyami-v-rechevom-razviti>
10. Сергеева К.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Материалы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения» 20-21 сентября 2010 г. – СПб, 2010.
11. Фальковская Л.П., Лихошерстова Н.А. О роли центров психолого-медико-социального сопровождения и психолого-медико-педагогических комиссий в инклюзивном образовании – Сб. материалов 2 международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование. Практика, исследования, методология» - М., 2013 с. 95-99.
12. Фотекова Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой психического развития / Т.А. Фотекова, Л.И. Переслени // Дефектология. – 1993. – № 5.
13. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. – М.: ВЛАДОС, 2003.
14. Щербак С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями речи в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзии / С.Г. Щербак. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016.

Педагогика

УДК 371.2

кандидат медицинских наук, доцент Зверева Марина Валентиновна
ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва);
кандидат медицинских наук, доцент Бобкова Софья Ниязовна
ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва);
кандидат биологических наук, доцент Исакова Жанат Тулешевна
ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва)

СКРИНИНГ СЕРДЕЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗКУЛЬТУРЫ МЕТОДОМ ДИСПЕРСИОННОГО КАРТИРОВАНИЯ ЭКГ

Аннотация. В статье рассматривается проблема оценки и контроля состояния сердечно-сосудистой системы у студентов спортивного вуза различных специализаций с помощью метода дисперсионного картирования ЭКГ. В исследовании приняли участие 63 юноши и 62 девушки, занимающимися различными видами спорта с аэробными, анаэробными и смешанными нагрузками. В результате обследования пограничная величина индекса состояния миокарда наблюдается у 61 - 66,7% юношей и у 58,3 - 70,6 % девушек исследованных групп. У 15% юношей выявлены значительные отклонения от нормы. Требуется дальнейший контроль за динамикой состояния сердечно-сосудистой системы студентов.

Ключевые слова: дисперсионное картирование ЭКГ; функциональные показатели сердечной деятельности; спортсмены; студенты.

Annotation. The article deals with the problem of assessment and monitoring of cardiovascular system in students of sports higher education institutions of various specializations using the method of dispersion mapping of ECG. The study involved 63 males and 62 females, engaged in various kinds of sport with aerobic, anaerobic and mixed loads. As a result of the examination, the boundary value of the myocardial status index is observed from 61 to 66.7% in males and from 58.3 to 70.6% in females of the studied groups. 15% of males showed significant deviations from the norm. Further monitoring of the dynamics of the state of the cardiovascular system of students is required.

Keywords: dispersion mapping of ECG; functional indicators of cardiac activity; athletes, students.

Введение. В последнее время все большее беспокойство у специалистов по спортивной медицине вызывает состояние сердечно-сосудистой системы у спортсменов, особенно юношеского возраста. Участвовавшие случаи «внезапной смерти» спортсменов (ВСС) на соревнованиях и в процессе тренировки сигнализируют о наличии скрытых проблем в деятельности сердца, способных привести к летальному исходу.

Польский исследователь В. Налова [8] на основании изучения случаев внезапной смерти спортсменов доказал, что ее риск у спортсменов в 5 – 10 раз выше, чем у людей, которые не занимаются спортом. Американские ученые выяснили, что 85% случаев ВСС среди спортсменов зависят от заболеваний сердца, и

только 15% — не зависят, поэтому необходимо систематически оценивать ЭКГ атлетов, что позволит своевременно диагностировать патологические состояния при нерациональной физической нагрузке. Российские специалисты на основании многолетнего мониторинга также отмечают частую встречаемость при проведении ЭКГ-обследования спортсменов такие патологические изменения, как синусовые аритмии, миграция водителя ритма, изменения атриовентрикулярной проводимости, гипертрофия желудочков [5]. Специалисты по врачебному контролю считают, что описанные отличия ЭКГ спортсменов не должны вызывать серьезных опасений и препятствовать допуску их к тренировкам и соревнованиям, если не сопровождаются клиническими признаками неблагополучия и (или) отрицательной динамикой этих изменений. Однако исследователи признают, что данный вопрос изучен далеко не полностью, необходимо обязательно оценить, как меняются показатели сердечной деятельности у молодых спортсменов под воздействием физической нагрузки. По данным О.С. Полянской [6] у 35 % детей, которые занимаются спортом, выявляются изменения на ЭКГ, которые прогрессируют после физической нагрузки на 10 %. До физической нагрузки (в покое) чаще выявлены изменения ЭКГ у легкоатлетов, футболистов и баскетболистов, однако у тяжелоатлетов в два раза чаще выявлены изменения ЭКГ после применения физической нагрузки. Описанные изменения не просто интерпретировать, поскольку до сих пор непонятны пределы диапазона изменчивости функциональных показателей сердечно-сосудистой системы у молодых спортсменов, которые можно считать нормой для данной категории. Ситуация осложняется тем, что существующие методы оценки при текущем контроле ведущих систем организма спортсмена, задействованных в данном виде спорта, выявляют признаки неблагополучия с опозданием.

Как новая альтернатива, предлагается скрининг-анализ дисперсионных характеристик ЭКГ-сигнала, получаемого с помощью кардиовизора [7], а именно электрических микроальтернатив ЭКГ-сигнала.

Предлагаемый скрининг сердечной деятельности в процессе срочного контроля с помощью кардиовизора позволит выявить признаки неблагополучия в работе сердца в процессе тренировки или после неё и учесть это при построении тренировочной программы.

Данный прибор с помощью разработанной компьютерной программы измеряет и анализирует микроскопические колебаний линий ЭКГ-сигналов в нескольких отведениях.

Метод дисперсионного картирования ЭКГ отличается тем, что с его помощью возможно получение ранних предикторов электрической нестабильности миокарда, связанной с гипоксией или гипертрофией сердечной мышцы.

Формулировка цели статьи и задач.

Цели исследования:

– скрининг состояния сердечной деятельности студентов спортивного вуза с различными видами нагрузок на основе оценки электрических микроальтернатив ЭКГ-сигнала;

– анализ микроальтернатив ЭКГ для получения *ранних предикторов* электрической нестабильности миокарда.

Задачи исследования:

- оценить состояние сердечно-сосудистой системы у студентов спортивного вуза с помощью метода дисперсионного картирования ЭКГ;

- выявить зависимость полученных показателей от вида нагрузок (аэробные, анаэробные, смешанного характера).

Изложение основного материала статьи.

Методы и организация исследования.

Были обследованы шесть групп: юноши (63 человека) и девушки (62 человека) в возрасте 17–19 лет. Для оценки сердечной деятельности использовался метод дисперсионного картирования ЭКГ с помощью кардиовизора. Среди полученных показателей основное внимание мы обратили на показатели состояния миокарда – «Миокард», «Ритм», параметр вариации и индексы детализации G3, G4, G7, G9.

Выбор типов нагрузок определялся разницей их воздействия на организм занимающихся спортом. Скрининг проводился в состоянии покоя исследуемых.

Для того, чтобы разграничить показатели нормы и патологии разработчики провели исследования с использованием стандартной методологии клинико-статистического анализа на контрольной группе здоровых лиц, а также на группах лиц со строго верифицированными клиническими патологиями. Результатом стало определение нормальных величин используемых показателей – индикаторов состояния миокарда и сердечного ритма.

Количественный интегральный индекс отклонения от нормы дисперсионных характеристик соответствует некоторому среднему значению амплитуды зарегистрированных микроальтернатив и пересчитан в более удобную относительную шкалу 0 – 100%. Интегральные индикаторы включают четыре показателя (дисперсионных индекса): «Миокард», «Ритм», «Пульс», «Детализация». Чем больше значение индикатора – тем больше отклонение от нормы.

Индикатор «Миокард» (М) является **основным маркером клинической интерпретации** скрининг-заключения, определяющим при М менее 15% - отсутствие значимых отклонений (норма); при М = 15 – 18% – пограничное состояние (целесообразен контроль динамики); при М = 19 – 23% – значимое отклонение (если это отклонение выявлено впервые, то необходим контроль динамики и целесообразно обследование); при М = 23 – 100% – выраженное отклонение, патология или выраженная патология (срочно необходимо врачебное обследование).

Аналогично, показатель «Ритм» = 100% проявляется при максимально выраженных изменениях характеристик вариабельности R—R интервалов, *свойственных выраженным аритмиям или сильному стрессу*.

Индикатор «Детализация» дает информацию о сходстве данного портрета с портретами некоторых типичных часто встречающихся патологий.

Важно соотносить повышение индексов детализации с показателем М («Миокард»). Если его значение находится в диапазоне 15% – 25% и имеются отклонения в группах детализации G3, G4, G7, это соответствует пограничному состоянию и говорит о надежном признаке гипоксии. Если отклонения в индексах детализации крайне незначительны – вероятно всего изменения обусловлены электролитными, гормональными или другими метаболическими факторами. При необходимости уточнения показано проведение нагрузочной пробы.

Группа G9 является наиболее чувствительным индикатором компенсаторных и патологических реакций миокарда желудочков при гипертрофии и при ишемии миокарда левого желудочка.

Если выявлены значительные отклонения – необходимо назначить контроль динамики, направить пациента к кардиологу и т.д.

Результаты исследования и их обсуждение.

Как видно из данных, приведенных в таблицах (см. таблицы 1-4), индикаторы состояния миокарда («Миокард» и индексы детализации G3, G4, G7) в среднем были повышены у юношей с аэробными и смешанными нагрузками. У девушек, занимающихся спортом всех типов нагрузок, в среднем выявлены небольшие пограничные отклонения от нормы по показателю «Миокард» и индексы детализации G3, G4, G7, особенно у девушек с аэробным и смешанным типом нагрузок.

Таблица 1

Индикаторы сердечной деятельности юношей различных спортивных специализаций, выявленные методом дисперсионного картирования ЭКГ в покое

Вид нагрузки	Показатели сердечной деятельности			
	Миокард, М ±tm, %	Ритм ±tm, %	Параметр вариации	ЧСС
аэробные (n = 12)	15±0,89	16,83±10,1	6,38±2,68	67,3±6,4
анаэробные (n = 23)	14,34±2,67	19,47±10,3	6,95±3,39	71,04±11,13
смешанные (n = 28)	15,57±2,74	19,2±13,1	7,0±2,79	73,21±11,26

Таблица 2

Индикаторы сердечной деятельности девушек различных спортивных специализаций, выявленные методом дисперсионного картирования ЭКГ в покое

Вид нагрузки	Показатели сердечной деятельности			
	Миокард, М ±tm, %	Ритм ±tm, %	Параметр вариации	ЧСС
аэробные (n = 17)	14,18±3,25	19,69±10,1	7,88±2,35	71,25±11,8
анаэробные (n = 12)	14±4,17	24,25±12,03	7,01±2,12	75,12±11,97
смешанные (n = 33)	14,43±3,1	22,44±14,71	6,51±2,51	76,31±1,0

При оценке суммы индексов детализации G3, G4, G7 у юношей наибольшее увеличение суммы было отмечено в группе спортсменов со смешанным типом нагрузок (преимущественно, игровые виды спорта). Сумма составила 1,13 единиц. В других группах юношей сумма была ниже 1 единицы. У девушек максимальное отклонение было в группах с аэробными (1.51 ед.) и смешанными нагрузками (1,1 ед.).

Таблица 3

Индексы детализации у юношей различных спортивных специализаций, выявленные методом дисперсионного картирования ЭКГ в покое

Вид нагрузки	Показатели сердечной деятельности								
	G1±δ	G2±δ	G3±δ	G4±δ	G5±δ	G6±δ	G7±δ	G8±δ	G9±δ
аэробные (n = 12)	3,67±4,27	1,33±2,1	1,17±2,86	0,17±0,4	0±0	0±0	0,17±0,4	0,17±0,4	4,67±6,68
анаэробные (n = 23)	3,13±3,99	1,26±1,95	0,74±2,4	0,09±0,29	0,04±0,2	0±0	0±0	0±0	6,1±6,8
смешанные (n = 28)	3,46±4,52	1,6±2,15	1,0±3,6	0,07±0,37	0±0	0,18±0,94	0,03±0,19	0±0	2,86±4,01

Индексы детализации у девушек различных спортивных специализаций, выявленные методом дисперсионного картирования ЭКГ в покое

Вид нагрузки	Показатели сердечной деятельности								
	G1±δ	G2±δ	G3±δ	G4±δ	G5±δ	G6±δ	G7±δ	G8±δ	G9±δ
аэробные (n = 12)	2,62±3,77	1,75±2,38	0,31±1,25	0±0	0,19±0,4	0,44±1,31	0,56±1,79	0±0	4,25±5,7
анаэробные (n = 23)	2,25±3,1	1,25±2,38	0±0	0±0	0,13±0,35	0,88±2,47	0±0	0±0	2,5±7,07
смешанные (n = 28)	3,03±4,01	1,62±2,15	1,0±3,4	0±0	0,22±0,42	0,3±0,97	0,13±0,42	0±0	1,56±11,0

Индекс детализации G9 (индикатор гипертрофии левого желудочка) также увеличен во всех группах, особенно у юношей с анаэробными (6,1±6,8) и девушек с аэробными нагрузками (4,25±5,7), но разброс показателей очень велик.

Оценка погрешности измерений при недостаточно большом объеме выборки пока не позволяет сделать вывод о достоверности отличий, однако прослеживается выраженная тенденция нарастания признаков гипоксии и гипертрофии миокарда у юношей, испытывающих значительные физические нагрузки разной направленности.

Оценивая влияние занятий спортом на функциональное состояние миокарда занимающихся нельзя обращать внимание только на изменение средних показателей, ведь организм каждого спортсмена индивидуален. Влияние нагрузки также должно оцениваться индивидуально [3]. При изучении всего комплекса данных состояния миокарда занимающихся мы сделали вывод о наличии в группах студентов-спортсменов лиц с особо измененными показателями. Для оценки доли лиц с повышенным риском мы построили диаграммы распределения по степени отличия показателей от нормы (см. рис. 1).

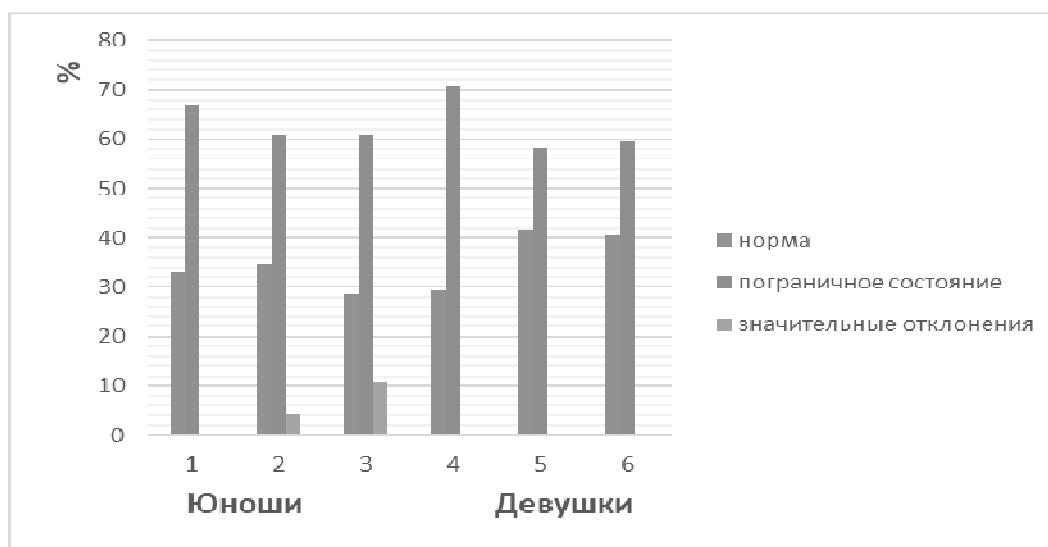


Рисунок 1. Распределение в группах спортсменов различных спортивных специализаций по значениям индикатора Миокард в покое (в % отношении от количества испытуемых в группе)

Примечание: 1 и 4 – нагрузки аэробного характера; 2 и 5 – нагрузки анаэробного характера; 3 и 6 – нагрузки смешанного характера

На диаграмме (см. рис. 1) видно, что в среднем у 30% юношей и от 30% до 40% девушек выявлены нормальные показатели состояния миокарда в состоянии покоя. Пограничная величина индекса состояния миокарда определяется у 61 - 66,7% юношей и у 58,3 - 70,6 % девушек исследованных групп. У 15% юношей выявлены значительные отклонения от нормы.

Состояние здоровья спортсменов не всегда соответствует нашим ожиданиям. Данные статистики говорят, что под влиянием значительных физических и психоэмоциональных нагрузок почти у каждого спортсмена могут фиксироваться отклонения показателей инструментального исследования сердца за границы нормальных величин [1; 2; 4].

Выводы. Таким образом, проанализировав результаты исследования, можно сделать предварительные выводы:

1. Применение метода дисперсионного картирования ЭКГ у студентов - спортсменов выявило тенденцию появления патологических отклонений в состоянии сердечной деятельности по показателям «Миокард» и индексам детализации по сравнению с нормой во всех обследованных группах. Данные

изменения соответствуют признакам гипоксии и гипертрофии левого желудочка обследованных спортсменов.

2. Более значительные отклонения от нормальных показателей функционального состояния сердца выявляются в группе юношей, испытывающих нагрузки смешанного характера, и у девушек с аэробными нагрузками. Такие спортсмены должны проходить дополнительное медицинское обследование с целью уточнения диагноза и оптимизации или ограничения режима тренировочных нагрузок.

Литература:

1. Бобкова С.Н., Зверева М.В., Исакова Ж.Т. Мониторинг гармоничности физического развития студентов-спортсменов и его значение // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Биологические науки. 2017. Т. 12, №1, С. 148- 153.

2. Гаврилова Е.А. Спортивное сердце. Стрессорная кардиомиопатия. М.: Советский спорт. 2007. 22 с.

3. Дембо А.Г., Земцовский Э.В. Спортивная кардиология: Руководство для врачей. Л. 1989. 463 с.

4. Култышкин И.Ю., Зверева М.В. Применение метода дисперсионного картирования ЭКГ для выявления изменений функциональных показателей сердечной деятельности у юных спортсменов различных специализаций // Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки». – 2015. – №3(19). – С. 36 – 43.

5. Павлов В.И., Орджоникидзе Е.Г., Дружинин А.Е., Иванова Ю.М. Особенности ЭКГ спортсмена // Функциональная диагностика. – 2005. № 4. – С. 65– 74.

6. Полянская О.В. Особенности изменений электрокардиограммы у спортсменов при занятии различными видами спорта / О.В. Полянская // Материалы Первого Всероссийского конгресса «Медицина для спорта». Москва. 2011. – С.43-45.

7. Рябыкина Г.В., Сула А.С. Использование прибора КардиоВизор-06с для скрининговых обследований. Метод дисперсионного картирования. Пособие для врачей. М.: Российский кардиологический научно-производственный комплекс. 2004. 78 с.

8. Halawa B. Cardiovascular diseases as a cause of sudden death in athletes / Pol Merkur Lekarski – 2004. – Jan; 16 (91): 5 –7.

Педагогика

УДК 372.879.6

кандидат педагогических наук Звягинцев Максим Валерьевич

Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк);

старший преподаватель Красильникова Елена Владимировна

Новокузнецкий Филиал-Институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В настоящее время в обществе назрела парадоксальная ситуация. Правительство Российской Федерации, администрации краёв и областей прилагают огромные усилия, для улучшения физической подготовленности учащейся молодёжи. Открываются спортивные площадки, внедряется комплекс ГТО, увеличивается количество занятий физической культурой, средства массовой информации пропагандируют занятия физической культурой и спортом и вместе с тем уровень физической подготовленности молодёжи оставляет желать лучшего. В данной статье рассматривается развитие физической культуры, для того чтобы повысить отдачу от занятий у студенческой молодёжи.

Ключевые слова: личностно-ориентированное образование, физическая культура, физическая подготовленность студентов, развитие системы физического воспитания.

Annotation. At present, a paradoxical situation has arisen in the society. The Government of the Russian Federation, the administration of the regions and regions make enormous efforts to improve the physical preparedness of the students. Sports grounds are being opened, the TRP complex is being introduced, the number of physical training classes is increasing, the mass media are propagandizing physical culture and sports and at the same time the level of physical preparedness of the young leaves much to be desired. This article examines the development of physical culture, in order to increase the impact of the student youth.

Keywords: person-oriented education, physical education, physical readiness of students, development of the system of physical education.

Введение. Высокий уровень здоровья, высокий уровень адаптационных возможностей необходимы современному человеку для успешной жизнедеятельности. Хорошее здоровье будет способствовать успешному несению службы, например в армии, успешному овладению профессиональными программами, наконец меньшими финансовыми затратами в случае заболевания. При высоком уровне развития адаптационных способностей, человек будет переносить заболевание гораздо легче, а риск заражения вирусными инфекциями значительно снижается.

Повысить уровень здоровья человека и его адаптационных способностей можно разными средствами. Одним из них является систематическое занятие физическими упражнениями, для повышения уровня физической подготовленности человека. Этот уровень необходимо повышать и связано прежде всего с недостаточным развитием физических качеств современной молодёжи, что проявляется хоть и косвенно в снижении показателей здоровья. Действительно, заболевания которые раньше встречались в зрелом возрасте, сейчас встречаются у студентов и даже старшеклассников, они конечно же успешно лечатся медикаментами. Но многие специалисты говорят о том, что этим заболеванием можно эффективно противостоять, а вернее проводить профилактику с помощью средств физического воспитания. Солнце, чистый воздух, водные процедуры и физические упражнения, правильно подобранные и чётко дозированные позволяют эффективно влиять на уровень физической подготовленности и как следствие на здоровье человека.

В настоящее время вопросу повышения уровня физической подготовленности молодёжи в Российской Федерации уделяется большое внимание. Это выражается в изменении социального отношения к занятиям физической культурой и спортом. Заниматься физической культурой и спортом сейчас престижно и модно. Строится много разных плоскостных сооружений, под «открытым» небом, которые позволяют заниматься

футболом, баскетболом, волейболом, теннисом, воркаутом, хоккеем и т.д. Проводится множество турниров различного ранга по этим видам. Набирает обороты корпоративная физическая культура, это не ограничивается только проведением «дней здоровья» сейчас это скорее трансформируется в спартакиаду по различным массовым видам спорта: футбол, пейнтбол, лыжные гонки, горнолыжный спорт, хоккей, волейбол, гиревой спорт и т.д.

В социальных сетях становятся модными различные группы, относящиеся к фитнес и велнесс индустрии. В этих группах обсуждается не только как правильно выполнять те или иные упражнения, но и как правильно тренироваться, питаться, сколько необходимо спать, и выкладываются фотографии, которые демонстрируют прогресс участников этих групп в физической подготовке.

Активно развиваются различные виды спорта в занятия, которыми втягиваются различные массы населения, в том числе и дети. В Кемеровской области активно развиваются горнолыжный спорт, фигурное катание, хоккей с шайбой и с мячом, художественная гимнастика, теннис, регби, смешанные единоборства, рукопашный бой и различные направления восточных единоборств. Хотя большинство из этих видов ни как не поддерживаются со стороны администрации Кемеровской области и выведены на самофинансирование, это не мешает им развиваться и вносить свою лепту в развитие физической подготовленности различных слоёв населения.

В образовательных учреждениях так же меняется отношение к предмету физическая культура и физическое воспитание. На общеобразовательном уровне давно введён 3 час занятий физической культурой, правда в разных образовательных учреждениях пошли разными путями, где то дополнительный час введён в расписание учебных занятий расширив программу, где то ввели лекционные занятия, где то вынесли за расписание учебных занятий, организовав секционные занятия по различным видам спорта (спортивные игры, единоборства, спортивное ориентирование, туризм). В учреждениях высшего образования физическую культуру разделили на два блока один теоретический который оценивается в зачётных единицах (ЗЕТ) и элективные дисциплины по физической культуре которые предлагают выбор студентами средства физической активности. Средства предоставляются образовательными учреждениями исходя из собственных возможностей.

Для оценки всей осуществляемой деятельности государство предлагает комплекс ГТО с выдачей значков и организацией финального этапа в Крыму.

Однако, все эти действия не приносят ожидаемого результата, т.к. уровень заболеваемости современной молодёжи не снижается, а показатели физической подготовленности оставляют желать лучшего особенно в развитии общей выносливости.

Формулировка цели статьи. Цель: теоретически обозначить направление развития физической культуры для улучшения физической подготовленности студентов.

Задачи:

1. Выявить предпосылки для развития физической культуры в современном обществе;
2. Обозначить основные направления развития физической культуры;
3. Теоретически разработать направление развития физической культуры.

Изложение основного материала статьи. Предпосылками для развития физической культуры в современном обществе являются: социальный заказ общества, индивидуальные потребности конкретного человека, мода на занятия физической культурой, успехи отдельных спортсменов и команд, спортивное и Олимпийское движение, развитие новых видов физической активности (новых видов спорта), развитие профессионального спорта.

Социальный заказ общества – существовал практически всегда, всегда любому обществу были необходимы здоровые, физически крепкие граждане, которые могли нести службу или выполнять различную работу. В современном обществе так же существует социальный заказ на таких людей, они должны быть здоровыми и эффективно выполнять свои трудовые обязанности. Это обуславливает развитие физической культуры, в плане сохранения здоровья и развития физических качеств необходимых для трудовой деятельности.

Индивидуальные потребности конкретного человека. В современном обществе средства массовой информации доносят до каждого человека ценность здоровья, ценность физического совершенства. Эта пропаганда влияет на человека, сначала он начинает искать средства физического развития которые интересны ему, а потом пытается реализовать их на практике. Это обуславливает развитие физической культуры через широкий спектр средств и методов, чтобы быть индивидуальным для каждого конкретного человека.

Мода на занятия физической культурой и спортом. Сейчас, заниматься физической культурой модно и престижно. Моду рождает определённые виды спорта, например, модно заниматься фигурным катанием, художественной гимнастикой, хоккеем. Данная мода зависит от региональных особенностей. Моду могут порождать и определённые личности, это могут быть спортсмены, политики, актёры, субкультуры и др. Данная мода может меняться, но основные тенденции остаются практически неизменными. Это обуславливает развитие физической культуры, как продукта культуры, потребителями которого становятся широкие слои населения.

Успехи отдельных спортсменов и команд. Личность каждого великого спортсмена обладает такими качествами как харизма, умение замотивировать людей, увлечь их, донести красоту спорта. Известно множество примеров когда спортсмены являлись лучшими популяризаторами своего вида спорта, которые могли агитировать заниматься спортом широкие массы людей, в том числе и детей. Это такие великие спортсмены: Л. Яшин, А. Карелин, А. Кабаева, Д.Марадона, Пеле, М. Лемье и др. Это обуславливает развитие физической культуры, как средства достижения успеха в жизни, через регулярные нагрузки.

Спортивное движение вообще и Олимпийское движение в частности показывают всему миру великое единение людей для достижения определённых целей. Это объединение является мощнейшей формой пропаганды и способно очень сильно мотивировать людей на занятия физической культурой и спортом. Это обуславливает развитие физической культуры как яркого, красочного явления имеющего свою цель и средства её достижения, которые понятны широкому кругу простых обывателей.

Развитие новых видов физической активности (новых видов спорта). В настоящее время бурно развиваются различные виды физической активности часть из которых определяется в самостоятельные виды спорта. Эти виды спорта могут вливаться в Олимпийскую семью, а могут оставаться как самостоятельные

направления. Как правило эти виды спорта формируются на базе уже сложившихся. Например, ВМХ – на базе велоспорта, ски-кросс на базе горнолыжного спорта и т.д., либо объединяются какие-либо виды спорта, например, шахбокс, фридайвинг. Это обуславливает развитие физической культуры, через привнесение новых, необычных условий в знакомые виды физической активности, или новых видов физкультурной деятельности для человека.

Развитие профессионального спорта, позволяет показать пределы развития тела человека, пределы развития физических качеств, которые позволяют замотивировать людей которые хотели бы приблизиться к таким же кондициям, как у профессиональных спортсменов. Важным фактором становится и материальная заинтересованность. Проводится множество турниров, в которых есть призовой фонд и это позволяет зарабатывать деньги. Это обуславливает развитие физической культуры через профессиональный подход к системе занятий, т.е. система должна носить тренировочный характер.

Основными направлениями развития физической культуры являются оздоровительное, образовательное и спортивное.

В оздоровительном направлении все средства и методы физического воспитания направлены на решение основной задачи укрепление здоровья, компенсация каких либо заболеваний или увечий. Использование практически любых физкультурных упражнений в различной дозировке в большей или меньшей степени способствует укреплению здоровья. Многие люди особенно зрелого и старшего возраста занимаются: йогой, различными видами оздоровительных гимнастик, скандинавской ходьбой, бегом, дыхательными гимнастическими. Цель этих упражнений снять нервное напряжение, помочь в укреплении здоровья, содействовать хорошему настроению.

В образовательном направлении основной целью является привитие определённых знаний, умений и навыков людям. Это могут быть знания по истории физической культуры, информация по каким-то культурным аспектам, знания по способам выполнения каких-либо действий которые необходимы для выполнения трудовых обязанностей.

В спортивном направлении основной целью является подготовка и участие в соревнованиях. Соревнования могут быть как официальными так и не официальными или даже просто какими-нибудь состязаниями между командами или определёнными людьми. Соревновательная деятельность предъявляет высокие требования ко всем составляющим, это и высокий уровень физической подготовленности, высокое техническое мастерство, психологическая устойчивость.

Несмотря на то, что эти направления отличаются друг от друга целями, задачами и главное формой реализации, необходимо понимать, что они дополняют друг друга. Как уже было сказано выше, практически любые физические упражнения положительно влияют на здоровье человека, так же в организации занятия мы можем использовать и спортивную и оздоровительную и образовательную составляющую.

Выявив предпосылки и обозначив основные направления развития физической культуры необходимо теоретически разработать направление развития физической культуры. Для того чтобы говорить о развитии физической культуры необходимо определиться с целью такого развития. Основной целью которая нам видится является повышение эффективности процесса физического воспитания. Для того чтобы процесс был действительно эффективным необходимо чтобы он был: 1. Непрерывным; 2. Всеохватывающим; 3. Отвечал интересам и потребностям личности; 4. Опирался на достижения современной науки. Эти педагогические условия эффективности позволяют сделать вывод о том, что процесс физического воспитания должен быть личностно-ориентированным. В педагогической науке очень подробно разработан вопрос личностно-ориентированного обучения. Имеется масса трактовок данного термина, рассмотрены различные аспекты данного обучения. Однако здесь мы говорим не об обучении, где личность «включается» в процесс образования, а о «включении» личности в процесс физического воспитания. Мы предлагаем не строить процесс физического воспитания вокруг потребностей и желаний личности, а организовать процесс так, чтобы личность была в него вовлечена постоянно. Постоянно это значит, что личность будет посещать не только тренировочные или учебные занятия, а использовать весь спектр форм организации физического воспитания. Это и утренняя гигиеническая гимнастика и физкультурные паузы, тренировочные занятия различной направленности, закаливающие процедуры, рациональное питание, чередование режимов труда и отдыха, отдых, качественный сон и т.д. Это позволяет говорить о личностно-ориентированной физической культуре, т.е. о физической культуре которая ориентирована на возможности личности исходя из личностных предпочтений.

Личностно-ориентированная физическая культура направлена прежде всего на повышение уровня физической подготовки, укреплению здоровья. Это будет реализовано за счёт адекватно подобранных физических нагрузок, рационального режима дня, чередования труда и отдыха.

Особенно актуальна личностно-ориентированная физическая культура в процессе повышения уровня физической подготовки у студенческой молодёжи. В этом возрасте практически заканчивается физиологическое развитие, наряду с этим происходит изменение в жизнедеятельности студентов в сравнении со школьниками. У студентов изменяются приоритеты, появляется широкий спектр межличностных контактов, появляются интересы в области физической культуры. Много студентов помимо занятий физической культурой в учебном заведении начинают посещать тренажёрные залы, фитнес-центры, танцевальные студии, секции единоборств. Это, конечно же, благотворно сказывается на их здоровье и физической подготовленности. Остаётся одно, придать этим занятиям необходимую личную заинтересованность, а так же научность, чтобы сделать эти занятия более эффективными. Если предоставить студентам выбор в средствах и методах физической культуры, обеспечить их надлежащим инвентарём и местом организации занятий то можно добиться значительного повышения в уровне физической подготовленности. Однако, эффект этой работы может быть сведён к минимуму из-за недостаточного контроля, поэтому контроль за физкультурно-спортивной деятельностью студентов является составной частью личностно-ориентированной физической культуры.

Выводы. Для того чтобы повысить уровень физической подготовленности студентов необходимо сделать процесс занятий личностно-ориентированным. Для этого необходимо выполнить ряд условий:

1. Создать достаточно широкий спектр средств физического воспитания для их использования студентами.
2. Оптимизировать педагогический процесс, для выделения времени на занятия малыми формами физического воспитания.

3. Обучить необходимым умениям и навыкам для самоорганизации студентов для занятий физическим воспитанием.
4. Разработать программу воспитательных мероприятий для пропаганды занятий физической культурой, спортом и ведению здорового образа жизни.
5. Разработать систему контроля за деятельностью студентов и оценки уровня их результатов в области физической культуры.

Педагогика

УДК 37.01.09

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Ивинская Марина Сергеевна
Одинцовский гуманитарный институт (г. Одинцово)

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ И ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Электронная образовательная среда все чаще признается жизненно важной с точки зрения приобретения высококачественного образования. Выявленное отсутствие единого мнения в параметрах измерения качества образования в целом [8, С. 145], обусловленного отсутствием консенсуса в рассматриваемом вопросе, позволили нам определить степень актуальности проведенного исследования, целью которого стало выявление адекватных инструментов для измерения качества электронной образовательной среды. В ходе исследования решалась задача определения основных понятий и критериев, характеризующих устанавливаемые понятия. С этой целью автором исследования был выбран альтернативный подход, а именно методика «снежного кома», позволившая привести, проведенное им исследование, к соответствующим результатам путь достижения которых осуществлялся из-за пределов электронной образовательной области. Осуществленная в рамках темы исследования работа позволила: 1) обнаружить структуру, объединяющую три области, охватывающая ряд элементов, выступающих в качестве ключевых компонентов человеческой среды (направление цели, систему отношений, трансформацию системы), которая ранее была рассмотрена в разнообразных контекстах; 2) выявить из 94% компонентов, предложенных Р. Мусом, принадлежность 68%, к одной области и 25% компонентов, которые можно отнести к более чем одной области жизнедеятельности человека. В ходе исследования, автором были установлены три основных сферы критериальных показателей, а именно, ориентация целей образования, взаимоотношения субъектов и непосредственно организация (регулирование) образовательного процесса. Результаты проведенного исследования, позволили автору сделать вывод о том, что предложенная в данной статье структура оценки качества электронной образовательной среды применима ко всем сферам образовательной деятельности, что в свою очередь позволяет использовать её в качестве теоретического обоснования критериев её качества.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, разработка инструмента, инструментарий, критерии, образовательная среда, теоретические основы.

Annotation. The electronic educational environment even more often is recognized as vital from the point of view of acquisition of high-quality education. The revealed lack of a consensus in parameters of measurement of quality of education in general [8, S. 145], the consensus caused by absence in a case in point, have allowed us to define degree of relevance of the conducted research which purpose was an identification of adequate tools for measurement of quality of the electronic educational environment. During the research the problem definition of the basic concepts and criterion characterizing the established concepts was solved. For this purpose the author of a research has chosen alternative approach, namely the technique of "snowball" which has allowed to bring, the research conducted by him, to the corresponding results the way of achievement of which was carried out because of borders of the electronic educational area. The work which is carried out within a research subject has allowed: 1) to find structure, uniting three areas, covering a number of the elements acting as key components of the human environment (the direction of the purpose, the system of the relations, transformation of system) which has been considered in various contexts earlier; 2) to reveal from 94% of the components offered by R. Mus, accessory of 68% to one area and 25% of components which can be carried to more than one area of activity of the person. During the research, the author has established three main spheres of criteria indicators, namely, orientation is more whole than education, relationship of subjects and directly the organization (regulation) of educational process. Results of the conducted research, have allowed the author to draw a conclusion that the structure of assessment of quality of the electronic educational environment offered in this article is applicable to all spheres of educational activity that in turn allows to use her as theoretical justification of criteria of her quality.

Keywords: electronic educational environment, development of the tool, tools, criteria, educational environment, theoretical bases.

Введение. В настоящее время электронное обучение (e-Learning), основанное на использовании современных методов коммуникации, используемых как асинхронно, так и синхронно информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе, Всемирную паутину (WWW - англ. World Wide Web) для онлайн-лекций, групп новостей для совместных обсуждений и анонсов, переписки по электронной почте, интерактивного видео для дистанционного участия в дискуссиях, разнообразные аудио-визуальные материалы, электронные библиотеки, стало наиболее популярным способом приобретения знаний, объём использования которого с каждым днем растет в геометрической прогрессии. Ценность электронной образовательной среды (ЭОС) с точки зрения качества образования заключается в степени удовлетворенности студентов учебными успехами, базируемая на уровне мотивации в процессе их достижения [1, с. 87].

ЭОС все чаще признается жизненно важной для высококачественного образования, что послужило проведению ряда исследований, целью которых была разработка инструментов для непосредственного измерения качества образовательной среды [9]. Однако, проведенный теоретический анализ разнообразных источников по теме исследования, позволил нам говорить о том, что до сих пор не существует единого

мнения о параметрах измерения [6, с. 93]. Отсутствие теоретической основы оценки качества образования в целом, обуславливается отсутствием консенсуса в этом вопросе.

Результаты последних исследований, показали, что те выявленные нами различия объясняются адаптируемостью инструментария оценки качества образования к конкретным проявлениям исследовательского интереса того или иного автора. Таким образом, отсутствие концептуальной теоретической основы, охватывающей всю образовательную среду, может объясняться различиями в измеряемых понятиях.

Цель исследования. Целью данного исследования стал поиск общей теоретической структуры, в которой определены ключевые концепции, поддающиеся как количественному, так и качественному измерению в ходе определения качества любой образовательной среды, включая электронную.

Ход исследования. Для выявления соответствующего инструментария, мы выбрали альтернативный теоретическому обзору литературы подход, применив методику «снежного кома», для определения ключевых элементов, подлежащих измерению для определения качества образовательной среды с учетом ценности и важности каждого компонента, входящего в состав теоретической структуры в целях определения содержания теоретические основы высокоэффективного образовательного процесса.

Наш поисковый план включал, как электронный, так и «ручной» поиск, целью которого стал поиск соответствующих публикаций, описывающих разработку педагогических инструментов оценки качества образования, посредством использования следующих ключевых слов в заголовках научных работ: 1) развитие, построение, формирование; 2) оценка, опрос, тест, масштаб, мера, инструмент; 3) среда; 4) образование, обучение. Таким образом, совокупность используемых ключевых слов, позволила нам выявить источники, позволяющие нам решить ряд частных задач на пути к достижению цели исследования, одной из которых стало выявление инструмента оценки электронной образовательной среды.

Далее, нами были исключены исследования, в которых разработка инструмента оценки образовательной среды подразумевает только сокращение существующего на сегодняшний день богатого арсенала показателей качества; основное внимание уделяется лишь выявлению образовательных условий, способствующих эффективности процесса обучения; «узкие» исследования, посвященные рассмотрению конкретных аспектов образовательной среды; «обширные» исследования, в которых образовательная среда не была главным объектом сконструированного инструмента.

В ходе дальнейшей работы, мы установили, какие инструменты образовательной среды использовались для создания и описания процессов разработки базовых инструментов. Далее, мы повторили этот процесс для любых ранее разработанных инструментов электронной образовательной среды, которые были использованы для их создания, оценив степень полезности любых найденных теоретических основ. Мы исходили из того, что для того, чтобы быть приемлемыми в качестве теоретических границ, которые охватывают всю образовательную среду, необходимо неоднократно протестировать и выделить такие показатели, которые наиболее максимально способны отобразить адекватную и полную картину её качества.

Электронный поиск выявил 579 записей, из них 309 записей были отброшены изначально, поскольку они не соответствовали ранее обозначенным критериям включения. Затем полнотекстовые научные труды были оценены нами на предмет приемлемости, что заставило исключить 6 исследований, так как они касались либо абстрактных, либо слишком узких и зачастую не образовательных аспектов исследуемого вопроса.

Тщательный анализ выявленных 11 инструментов электронной образовательной среды показал, что многие из них обладают рядом сходств. Так, например, наиболее часто повторяемые темы, такие как преподавание, контроль, восприятие окружающей среды атмосферы, эмоциональный климат и социальная поддержка. Такое различие при видимости общности частично можно отнести к тому факту, что некоторые инструменты объединяют несколько концепций, тогда как другие рассматривают понятия качества образования раздельно. Более тщательный анализ продемонстрировал другой тип несходства: разные инструменты используют похожие предметы для измерения различных концепций:

Более детальное исследование позволило нам выявить одну теоретическую основу, разработанную Р. Мусом [11, с. 144-146]. Согласно данному автору, каждая из окружающих сред человека, независимо от типа установки (например, исправительное учреждение, военная подготовка, образование, профессиональная или семейная среда), может быть описана общими наборами измерений. Р. Мус концептуализировал эти множества измерений в три широкие области, а именно:

1. Индивидуальное развитие, которое тесно связано с основными целями конкретной среды - они оценивают основные направления, по которым, как правило, происходят личностный рост и самосовершенствование. В образовательных учреждениях эта область относится к достижению целей образования. В образовательной среде, которая высоко оценивает область целевого направления, характерна ясность в отношении целей обучения, соответствующего учебного содержания и конструктивной критики [4].

2. Размеры отношений, в которых оценивается степень участия людей в конкретной ситуации, поддерживают и помогают друг другу, выражая себя спонтанно, свободно и открыто. Благоприятная область отношений характеризуется открытым общением, дружелюбием, социальной и межличностной поддержкой, сплоченностью и чувствами группового духа. Размеры позитивных отношений в образовательных учреждениях - это участие студентов, принадлежность, (эмоциональная) поддержка и поддержка педагогов [5, с. 7].

3. Размеры системного обеспечения и трансформация системы, которые измеряют степень упорядоченности и ясности окружающей среды в своих ожиданиях, поддерживают контроль и реагируют на происходящие изменения. Примерами основных измерений, представляющих эту область в образовательных учреждениях, являются порядок, организация, ясность правил, контроль педагогов, влияние студентов и инновации. Поскольку электронная образовательная среда обучения является частью образовательной деятельности в целом, учебная нагрузка и физический комфорт, выступающие в качестве представителей этой области, также могут быть релевантными.

Учитывая, что теоретическая основа, выдвинутая Р. Мусом была подтверждена в различных контекстах, включая образование, мы решили проверить применимость этих рамок для ЭОС.

Чтобы выяснить, применима ли теоретическая основа Р. Муса к электронной образовательной среде, мы рассмотрели степень отображения в ней основных инструментов исследуемой среды. С этой целью мы сосредоточили наш контент анализ на опроснике. В этом исследовании приняли участие девять

исследователей, каждый из которых работал в образовательном учреждении, и занимался разработкой учебных программ, обучением и исследованиями в области образования. Они независимо констатировали, степень соответствия компоненты, входящих в теоретическую структуру Р. Муса к качеству образовательного процесса. Инструкция заключалась в том, чтобы указать, какой из трех представленных выше областей наиболее приемлемы. Если участники считали, что объект не подходит для измерения какого-либо из этих доменов, в поле ответа они указывали «ни один из них». Если по меньшей мере шесть участников назначили элемент в ту же область, мы рассматривали обертон элемента и определяли его в указанную область.

Результаты исследования. Из 94% (374) компонентов, указанных в структуре, предложенной Р. Мусом, 68% (256) нами были отнесены к одной области, 25% (94) были сопоставимые с более чем одной областью, и порядка 6% (24) не могли быть отнесены ни к одному из представленных областей электронной образовательной среды, так как не соответствовали ее характеристикам цели. К первой области нами были отнесены элементы, которые характеризовали целевое направление образовательного процесса, т.е. к содержанию и целям образования. Компоненты, относящиеся одновременно к нескольким областям, которые могли быть связаны непосредственно как с целями образования, так и с организацией процесса обучения с точки зрения предоставления достаточных возможностей и, следовательно, не может быть четко определены к одному домену, были отнесены нами ко второй области. Соответственно, половина респондентов отнесла этот компонент первому домену, а другая половина ко второму. Третьи компоненты, которые не могут быть классифицированы вообще, например, индивидуальная усталость к прохождению обучающего электронного курса, находятся за пределами образовательной среды, в связи с чем были полностью удалены нами с проблемного поля исследования.

Несмотря на то, что в целом инструменты служащие для определения качества ЭОС не имеют прочных, установленных теоретических рамок, используемый нами метод «снежного кома» привел к возможности создания теоретической структуры, которая кажется нам вполне разумной и наиболее эффективной для формулирования теоретических основ, ориентированных на оценку качества электронной образовательной среды.

Наше вторая часть исследования показала, что подавляющее большинство компонентов образовательных инструментов могут быть сопоставлены с общей концепцией Р Муса, так как порядка две трети компонентов были определены в одну из областей, а четверть - более чем одной области. Более детальный анализ полученных нами результатов показал, что в контексте электронной образовательной среды содержание трех областей напрямую связано с ориентацией на цель (содержание и цели образования), отношениями (позитивная атмосфера и принадлежность) и организацией (регулирование взаимоотношений). Данная ориентация на трихотомию - цель, отношения и организация могут быть ценными как для разработки теоретической основы, так и для определения конкретных (текущих) состояний, характеризующих качество электронной образовательной среды.

Достоверность результатов исследования. Тот факт, что достаточно большое количество компонентов может быть сопоставлены со структурой, подтверждает обоснованность и полноту общей теоретической основы Р. Муса, разработанные им для характеристики (оценки) человеческой среды. Результаты показали, что адаптация структуры к нашему контексту предполагает, что оценка качества электронной образовательной среды требует оценки ориентации целей, отношений и организации в образовательной деятельности. Структурирование содержимого инструментов в этих областях может принести существенный рост качества образования в целом.

Данное заключение основывается на том, что: во-первых, Р. Мус определил эти три области в девяти совершенно разных сферах жизнедеятельности человека, во-вторых, аналогичная структура была применена в исследованиях влияния психологического климата на складываемые отношения, удовлетворение и эффективность в организационной среде [10, с. 36], структура которой включала три категории восприятия, а именно: восприятие аффективных (межличностных и социальных отношений), когнитивных (например, развитие и автономия) и инструментальных аспектов (например, иерархия, структура) организационного «климата», в-третьих, ряд проведенных исследований дали аналогичные результаты [2, с. 173], а именно ориентированные условия, необходимые для оптимизации обучения в электронной образовательной среде, выявив три вида поддержки педагогов (педагогические, аффективные и организационные), которые также тесным образом связаны с тремя областями образовательной среды, которые мы идентифицировали.

Считаем необходимым отметить некоторые ограничения, которые присутствовали в нашем исследовании, а именно, нами не был осуществлен не факторный анализ на выявление степени соответствия обозначенных областей и входящих в неё компонентов ЭОС. Поэтому, на наш взгляд, будущие исследования должны быть сосредоточены на проверке соответствия теоретической основы количественным данным. В качестве второго ограничения выступает качество инструментов, используемых в нашем исследовании. Несмотря на то, что указанные в работе инструменты не были научно обоснованы в качестве теоретической концепции, мы считаем, что они могут выступать как отправная точка для более углубленного поиска теоретической основы, на том основании, что они широко освещают качество адекватной основы для оценки обоснованности любых разрабатываемых теоретических основ.

Понимая, что теория Р. Муса была разработана несколько десятилетий назад, мы в то же время считаем адекватность её применения на том основании, что образовательная среда расширяется с учетом социокультурных перспектив, которые могут иметь отношение к измерению качества ЭОС. Социокультурная теория рассматривается как перспективная и мощная теория, которая может быть полезной для объяснения того, как обучение происходит в динамических контекстах, таких как ЭОС [3]. Характерным для социокультурной теории является то, что взаимодействие и сотрудничество с другими признано влияющим фактором на процессы обучения студентов как посредством освоения знаний и формирования навыков у других, так и путем ознакомления с нормами, культурными убеждениями и отношениями, существующими в сообществах. Акцент на взаимодействии и сотрудничестве с другими означает, что (межличностные) отношения, принадлежащие ко второй выделенной области, важны для процесса обучения студентов, а сотрудничество с другими, выступает важной целью учебных достижений, связанной с первой областью - целевым направлением, обуславливающая последствия для организации и регулирования процесса обучения. На наш взгляд, предлагаемая структура для измерения качества электронной образовательной среды позволяет учитывать все указанные выше социокультурные перспективы.

Достоинства предлагаемой теоретической основы заключаются в том, что она четко определяет три области ЭОС, включающих аспекты окружающей среды, которые позволяют педагогам на практике адаптировать оценки к конкретным параметрам. Категоризация инструментов (показателей качества) в целевую ориентацию, отношения и организацию может помочь педагогам реструктурировать существующие инструменты или разработать новые, адекватно охватывающих всю образовательную среду.

Выводы. Таким образом, в ходе осуществленного исследования нами была выявлена общая теоретическая структура, в которой определены ключевые концепции, поддающиеся как количественному, так и качественному измерению в ходе определения качества электронной образовательной среды, включая в себя такие оцениваемые аспекты, как: целевая ориентация, отношения и организация. Представленная в исследовании теоретическая основа является наиболее ценной для исследования качества электронной образовательной среды и для создания инструментов для её оценки. Поэтому мы рекомендуем эту структуру как теоретическое обоснование выявления основных критериев качества электронной образовательной среды. В конечном итоге применение этой структуры может помочь создать образовательные среды, способствующие обучению. Также, полученные результаты могут помочь в достижении доказательной практики процедуры определения качества образовательных услуг в условиях ЭОС.

Литература:

1. Баева, И.А. и др. Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки: монография / Под научной ред. И.А. Баевой и С.В. Тарасова. - СПб.: ЛОИРО, 2014. – С.87.
2. Войтович, И.К. Зарубежный опыт по созданию эффективной системы электронного обучения в вузе / И.К. Войтович // Вестник Ижевского ГТУ. - 2013. - № 4. - С. 173.
3. Волкова, И.В. и др. Проектирование социокультурной среды развития толерантности у подростков / И.В. Волкова, М.В. Климова // Современные проблемы науки и образования. - 2011. - № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=4980> (Дата обращения 26.07.2017).
4. Джига, Н.Д. Психолого-акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Н.Д. Джига. - Кострома, 2014. - 68 с.
5. Донцов, А.И. Параметры образовательной среды в формате психологии безопасности / А.И. Донцов, Е.Б. Перельгина // Человеческий капитал. - 2014. - № 7. - С. 7.
6. Калашников, В.Г. Образовательная среда контекстного типа как экпсихологический проект / В.Г. Калашников // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. - 2014. - № 2. - С. 93.
7. Лактионова, Е.Б. Содержание психологической экспертизы образовательной среды и определение ее эмпирических показателей / Е.Б. Лактионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. - 2011. - № 142. - С. 44.
8. Сахьянов, Л.Н. Управление качеством образовательного процесса как педагогическая проблема / Л.Н. Сахьянов // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2013. - Вып. 1 (129). - С. 145.
9. Царьков, Е.Н. E-xcellence – руководство по качеству электронного обучения в высшем образовании. URL: http://technical.bmstu.ru/LTEP/Events/PetrSU_2009/Tsarkov_E_xcellence.pdf (дата обращения 28.07.2017).
10. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. - М.: Смысл, 2001. – С. 36.
11. Moos, R.H. (1976) The human context: Environmental determinants of behavior. New York: Wiley & Sons. P. 144-146.

Педагогика

УДК: 378 (045)

кандидат психологических наук, доцент Иневаткина Светлана Евгеньевна

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

магистрант направления Специальное (дефектологическое) образование профиль

Дефектологическое сопровождение субъектов образования Сергеева Татьяна Александровна

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

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «психолого-педагогическое сопровождение»; представлен анализ теоретических работ, в которых описаны результаты исследований, направленных на исследование особенностей развития дошкольников с задержкой психического развития. Кроме того, рассмотрены результаты исследования, направленного на изучение особенностей психолого-педагогического сопровождения дошкольников указанной категории, а также предложена программа психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети дошкольного возраста, задержка психического развития.

Annotation. The concept of "psychological and pedagogical support" is considered in the article; the analysis of theoretical works in which results of the researches directed on research of features of development of preschool children with a delay of mental development are presented. In addition, the results of a study aimed at studying the characteristics of psychological and pedagogical support for preschool children of this category are examined, and a program of psychological and pedagogical support of preschool children with a delay in mental development.

Keywords: psychological and pedagogical support, children of preschool age, mental retardation.

Введение. Современное понимание процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья многогранно, однако анализ различных взглядов на данное понятие позволяет говорить о том, что основной целью указанного процесса является оказание индивидуальной помощи, необходимой для его успешной социализации в общество.

На сегодняшний день, основные идеи психолого-педагогического сопровождения получили признание в отечественной образовательной практике и вошли в тематику научных исследований. В настоящее время указанная проблема активно изучается, предлагаются различные виды моделей психолого-педагогического сопровождения. Ряд вопросов требует дополнительного изучения и уточнения. В том числе вопрос психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития.

Интерес к дошкольникам указанной категории связан с рядом причин. Во-первых, среди лиц с ограниченными возможностями здоровья дошкольники с задержкой психического развития достаточно часто встречаются. Во-вторых, наличие задержки психического развития является одной из ведущих причин труднообучаемости и трудновоспитуемости детей на уровне дошкольного и школьного образования. Указанное состояние подразумевает нарушения эмоционально-волевой, познавательной, поведенческой сферы, недостатки речевого развития, которые носят комплексный и системный характер. В некоторых случаях встречается выраженная степень задержки психического развития, которая может выражать пограничное с умственной отсталостью состояние.

Изложение основного материала статьи. В литературе представлены различные аспекты процесса психолого-педагогического сопровождения, которые рассматриваются в работах Р. Г. Аслаевой, В. С. Басюк, Е. И. Казаковой и др. [1; 2; 6].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме педагогического сопровождения ребёнка показал, что авторы по-разному трактуют понятие психолого-педагогического сопровождения, зачастую отождествляя его с понятиями психолого-педагогической помощи, поддержки или руководства, а подчас – разделяя эти понятия. Так, Е. И. Казакова разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения. Кроме того, в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители. Таким образом, сопровождение ребенка должно осуществляться в контексте его социального взаимодействия [6]. В свою очередь, Р. Г. Аслаева акцентирует внимание на ответственности самого сопровождаемого субъекта [1].

Особенности познавательных процессов, свойственные детям с задержкой психического развития широко освещены в психолого-педагогической литературе (Е. А. Екжанова, Л. С. Маркова, М. С. Певзнер, С. Г. Шевченко и др.). Несмотря на большое количество классификаций, которые предлагали различные специалисты, работающие в этой области, все они выделяют общую структуру задержки психического развития, основанную на происхождении нарушения [3; 7; 9; 10].

Многие авторы в своих работах отмечают, что при задержке психического развития наблюдаются отклонения в интеллектуальной, эмоциональной и личностной сферах [3; 7; 10]. Так, С. Г. Шевченко говорит о том, что дети указанной категории отличаются сниженной умственной работоспособностью. Для их деятельности характерны низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования и программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий. Этими же факторами объясняются характерные нарушения поведения у данной категории детей. Они отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью, с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость [10].

Мышление у детей указанной категории характеризуется недостаточной сформированностью мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения; значительно позже в сравнении с нормой формируется словесно-логическое мышление; затруднен процесс установления причинно-следственных связей [3].

Практически у всех детей с задержкой психического развития имеются те или иные речевые нарушения, страдает звукопроизношение, фонематический слух, нарушен грамматический строй. Особенно страдает связная речь, построение связного высказывания, нарушена смысловая сторона речи [5].

Особенности развития памяти заключаются в следующем: отмечается недостаточная прочность запоминания; кратковременная память преобладает над долговременной, поэтому требуется постоянное подкрепление и многократное повторение; недостаточно развита вербальная память; страдает способность к логическому запоминанию; на достаточном уровне развита механическая память. Л. С. Маркова указывает, что недостатки в развитии произвольной памяти проявляются в плохой переработке воспринимаемого материала [7].

Восприятие детей с задержкой психического развития характеризуется тем, что темп восприятия замедлен, требуется больше времени для выполнения задания; сужен объём восприятия; наблюдаются трудности при восприятии сходных предметов (круг и овал); наблюдаются проблемы с гнозисом; дети с трудом узнают зашумлённые и пересекающиеся изображения, с трудом собирают разрезные картинки, ошибаются в «прохождении лабиринтов»; нарушено восприятие цвета (особенно оттеночных цветов), величины, формы, времени, пространства; затруднено пространственное восприятие, так как недостаточно сформированы межанализаторные связи; затруднён стереогноз (узнавание на ощупь) [10].

Как отмечает Е. А. Екжанова, восприятие у детей с задержкой психического развития поверхностное, они часто упускают существенные характеристики вещей и предметов; отмечается специфика восприятия, которая проявляется в его ограниченности, фрагментарности и константности. У детей указанной категории замедлен процесс формирования межанализаторных связей: отмечаются недостатки слухо-зрительно-моторной координации. В связи с неполноценностью зрительного и слухового восприятия у детей с задержкой психического развития недостаточно сформированы пространственно-временные представления [3].

У детей с задержкой психического развития часто бывает нарушено внимание: долго не формируется произвольное внимание; внимание неустойчивое, рассеянное, плохо концентрируемое и снижается при утомляемости, физических нагрузках. Даже положительные бурные эмоции (праздничные утренники, просмотр телепередач и т.д.) снижают внимание. Также отмечается малый объём внимания; заметно снижен уровень сформированности распределения; наблюдаются трудности в переключении внимания с одного вида деятельности на другой [3; 7].

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что процесс психолого-педагогического сопровождения должен включать работу, направленную на повышение уровня сформированности

познавательных процессов.

В рамках нашего исследования была организована опытно-экспериментальная работа, которая проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 151 г. Ульяновска. В качестве испытуемых выступили 8 педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность с детьми, имеющими задержку психического развития (старший педагог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, воспитатели старших групп); 12 дошкольников в возрасте 6-7 лет, имеющих задержку психического развития и их родители, а также 12 родителей, воспитывающих нормально развивающихся детей.

Первым этапом опытно-экспериментальной работы стал констатирующий эксперимент. Цель констатирующего эксперимента – исследовать особенности организации процесса психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития и его результативность. Для реализации указанной цели были выделены следующие направления диагностики и соответствующий инструментарий:

1) анкетирование педагогов, осуществляющих процесс психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития (анкета);

2) анкетирование родителей (анкета);

3) исследование особенностей развития дошкольников с задержкой психического развития (диагностические методики: «Коррекционная проба»; «Запомни пять картинок»; «Заборчик»; «Четвертый лишний»; «Сюжет»; метод наблюдения).

Основные участники среды любого дошкольника – это взрослые (педагоги, родители и родители сверстников) и сверстники. Исходя из данной логики, исследование содержания и качества организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития, возможно, через изучение мнения педагогов и родителей. А оценку эффективности данного процесса позволят произвести результаты, полученные при исследовании особенностей развития дошкольников указанной категории. Методика констатирующего эксперимента основывалась на методических разработках С. Д. Забраной [4].

Данные, полученные на этапе констатирующего эксперимента, были обработаны и подробно проанализированы. В первую очередь, представим результаты анкетирования педагогов и родителей. Оказалось, что педагоги, и родители, в своем большинстве (педагоги – 100 %; родители, воспитывающие нормально развивающихся детей – 91,7 %; родители, воспитывающие детей с задержкой психического развития – 100 %) выражают положительное отношение к ситуации совместного обучения и воспитания нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с особыми образовательными потребностями, в том числе с задержкой психического развития. Только 8,3 % испытуемых из группы родителей, воспитывающих нормально развивающихся дошкольников, высказали свое безразличное отношение, по указанному вопросу. Все 100 % педагогов и родителей оценивают инклюзивное образование как соблюдение конституционного права на получение образования. Большая часть испытуемых (педагоги – 100 %; родители, воспитывающие нормально развивающихся детей – 91,7 %; родители, воспитывающие детей с задержкой психического развития – 100 %) на вопрос: «Ваше отношение к тому, что ваш ребенок будет посещать дошкольную образовательную организацию совместно с ребенком, имеющим задержку психического развития?» продемонстрировали положительное отношение и лишь 8,3 % испытуемых из группы родителей, воспитывающих нормально развивающихся дошкольников, указали свое безразличное отношение по данному вопросу. По мнению большинства испытуемых (педагоги – 87,5 %; родители, воспитывающие нормально развивающихся детей – 100 %; родители, воспитывающие детей с задержкой психического развития – 100 %), то, как будут складываться отношения между нормативно развивающимися детьми и детьми с задержкой психического развития зависит от родителей и педагогов. Незначительная часть педагогов (12,5 %) в разделе «иное мнение» отметили, что взаимоотношения со сверстниками будут также зависеть от степени речевого дефекта. Все 100 % испытуемых не сомневаются в имеющихся возможностях у дошкольников с задержкой психического развития быть успешными и проявили свою осведомленность относительно организации процесса психолого-педагогического сопровождения, обозначив его комплексность. Также испытуемые проявили единодушие (100 %) относительно того, как реализуется психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации: процесс является односторонним, так как деятельность педагогов направлена только на коррекцию речи. Педагоги и родители (все 100 %) видят необходимость в методическом материале, который будет учитывать реальную ситуацию и позволит реализовывать процесс психолого-педагогического сопровождения учителю-дефектологу и воспитателям, работающим в группах. В этой связи будет целесообразно обучить имеющихся специалистов (воспитателей), особенностям работы с дошкольниками с задержкой психического развития.

Результаты, полученные по методикам, которые позволяют оценить уровень сформированности познавательных процессов и связной речи дошкольников с задержкой психического развития свидетельствуют о том, что у большинства испытуемых низкий уровень сформированности внимания (66,7 %) и памяти (66,7 %). Дошкольники отвлекались при выполнении методики «Коррекционная проба», не могли сосредоточиться. При запоминании картинок смогли запомнить только одну. Отрадно, что в группе испытуемых имеются дошкольники со средним уровнем сформированности внимания (43,3 %) и памяти (43,3 %). Испытуемые при выполнении заданий допустили незначительные ошибки, для исправления которых понадобилась направляющая помощь педагога. Уровень сформированности мышления у большинства испытуемых средний (75 %) – дошкольники выполнили задания с незначительной направляющей помощью педагога; у 25 % группы низкий уровень сформированности изучаемого познавательного процесса. Наблюдение в процессе выполнения испытуемыми заданий позволяет констатировать, что большая часть ошибок возникла из-за невнимательности и забывчивости. Что касается уровня сформированности связной речи, то у большинства испытуемых (58,3 %) он низкий: не смогли правильно разложить последовательность, при этом смогли исправить ошибки только с участием педагога; рассказ составить также не смогли, использовали лишь глаголы. У 41,7 % дошкольников уровень связной речи на среднем уровне, т. е. испытуемые разложили самостоятельно картинки и смогли составить рассказ, но с незначительной помощью педагога.

Далее были описаны результаты, полученные в ходе наблюдения за поведением дошкольников с

задержкой психического развития. Наблюдение проводилось за поведением дошкольников в свободной деятельности, в общении со сверстниками и взрослыми, на занятиях. Результаты наблюдения были проанализированы исходя из критериев (приложение 1). Полученные данные позволили разделить испытуемых на три группы: 1) «агрессивные»; 2) «активные»; 3) «тревожные».

К первой группе относится 16,7 % испытуемых, поведение которых характеризуется тем, что они часто толкают сверстников, шипают, замахиваются, обзывают других. В разговоре со взрослым грубят, не выполняют просьбы. Испытуемые второй группы (25 %) демонстрировали социально одобряемые реакции. Так, дошкольники всегда реагировали на просьбу взрослого, не ссорились со сверстниками, боялись кого-либо обидеть. В общении проявляли активность и желание помочь сверстнику справиться с заданием. Испытуемые третьей группы (58,3 %) проявляли застенчивость и тревожность, не проявляли инициативы не на занятиях, не во взаимодействии со сверстниками. От взрослых часто сторонились, боясь привлечь к себе внимание. Очень часто высказывали тревогу по поводу допущенной ошибки при выполнении задания.

По результатам констатирующего эксперимента был спроектирован и проведен формирующий эксперимент, целью которого стала разработка и апробация программы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития.

В первую очередь, были выделены основные направления: 1) организация обучения педагогов (воспитателей); 2) комплексная работа с дошкольниками, имеющими задержку психического развития; 3) просвещение родителей.

Обучающие семинары для педагогов, проводились с участием учителя-дефектолога Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 151 г. Ульяновска. Важной составляющей каждой встречи было совместное обсуждение трудностей, возникающих в процессе работы с дошкольниками, имеющими задержку психического развития. Полученные знания педагоги дошкольной образовательной организации смогли использовать в повседневной деятельности и на занятиях воспитателя, что позволило закреплять знания и навыки, полученные дошкольниками с задержкой психического развития на занятиях логопеда.

Для непосредственной работы с детьми была разработана программа подгрупповых занятий. При составлении программ были использованы методические разработки С. Г. Шевченко [10]. Данная программа реализовывалась в рамках экспериментального обучения, поэтому проводилась независимо от занятий учителя-дефектолога в свободное от других занятий время. Занятия проводились экспериментатором, на что было получено письменное согласие от родителей дошкольников с задержкой психического развития.

На индивидуальных занятиях делался уклон на проблемные места каждого дошкольника. С ориентиром на это строилось каждое занятие.

Занятия, направленные на коррекцию особенностей эмоционально-волевой сферы дошкольников с задержкой психического развития также проводились экспериментатором. Были использованы методические разработки Е. В. Михеевой и М. С. Старовой [8; 11]. К данным занятиям проявили большой интерес воспитатели. По их просьбе программа была реализована не только с детьми с задержкой психического развития, но и с нормально развивающимися дошкольниками. При реализации занятий воспитатели принимали активное участие и высказали желание самостоятельно их продолжить после окончания экспериментального обучения.

Первоначально в работе родительских лекториев приняли участие только родители, воспитывающие дошкольников с задержкой психического развития. На указанных встречах обсуждались вопросы, связанные с особенностями воспитания ребенка, указанной категории; трудности, возникающие при закреплении материала дома. Далее стали возникать вопросы, связанные в целом с воспитанием дошкольника и было предложено пригласить к участию в лектории родителей, воспитывающих нормально развивающихся дошкольников. Особый интерес вызвали следующие темы: «Как говорить, чтобы ребенок слушался»; «Гиперактивные дети»; «Тревожные дети»; «Мой ребенок очень стеснительный»; «Принцип безусловного принятия».

Для определения эффективности предложенной программы психолого-педагогического сопровождения был проведен контрольный эксперимент. Логика подбора диагностического инструментария осталась прежней, но некоторые вопросы в анкете и задания были изменены. Рассмотрим методики, предложенные на этапе контрольного эксперимента.

Анализ результатов контрольного эксперимента начнем с данных, полученных путем анкетирования педагогов и родителей. Все испытуемые (педагоги – 100 %; родители, воспитывающие нормально развивающихся детей – 100 %; родители, воспитывающие детей с задержкой психического развития – 100 %) высказали свое положительное отношение к ситуации совместного обучения и воспитания нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с особыми образовательными потребностями, в том числе с задержкой психического развития. Кроме того, единодушно было отмечено, что отношения между детьми складываются хорошо и мешать развитию нормально развивающемуся сверстнику дошкольник с задержкой психического развития не может. Также были отмечены «плюсы» совместного обучения и воспитания нормально развивающихся дошкольников и дошкольников указанной категории: организация дополнительных занятий, в которых принимали участие все дошкольники (занятия, направленные на коррекцию особенностей эмоционально-волевой сферы).

Также испытуемые отмечают, что изменился характер реализации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития: помощь действительно стала комплексной и направленной не только на коррекцию речевого развития, но и на повышение уровня сформированности познавательных процессов, коррекцию особенностей эмоционально-волевой сферы. Все испытуемые (100 %) отметили, что это стало возможно благодаря проведенным мероприятиям: были обучены педагоги (воспитатели), особенностям работы с дошкольниками с задержкой психического развития; разработан методический материал для реализации процесса психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития.

Далее были проанализированы результаты, полученные по методикам, которые позволяют оценить уровень сформированности познавательных процессов и связной речи дошкольников с задержкой психического развития. Результаты контрольного эксперимента показывают, что у большинства дошкольников с задержкой психического развития средний уровень сформированности внимания (58,3 %), памяти (58,3 %) и мышления (83,3). Отрадно, что в группе испытуемых имеются дошкольники с высоким

уровнем сформированности внимания (16,7%), памяти (16,7%), мышления (16,7%) – при выполнении заданий действовали уверенно и полностью самостоятельно, не допустив ни одной ошибки. У 25% испытуемых уровень сформированности внимания и памяти так и остался на низком уровне. Соответственно, результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что уровень сформированности познавательных процессов повысился. Уровень сформированности связной речи, повысился незначительно: с 41,7% до 58,3% – средний уровень.

Наблюдается положительная динамика при исследовании особенностей эмоционально-волевой сферы дошкольников с задержкой психического развития. Так, значительно уменьшилось количество испытуемых, транслирующих тревожную позицию (с 58,3% до 25%), соответственно повысилось число дошкольников с задержкой психического развития, демонстрирующих активность (с 25% до 58,3%). Процент испытуемых, относящихся к группе «агрессивные» остался прежним.

Выводы. Итак, результаты контрольного эксперимента позволяют констатировать положительную динамику. Указанный факт является следствием апробации предложенной программы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития. Повысился уровень сформированности познавательных процессов: внимания, памяти, мышления; снизилось количество испытуемых, транслирующих тревожность. Педагогами и родителями в процессе анкетирования было отмечено, что предложенная и апробированная программа психолого-педагогического сопровождения позволила сделать этот процесс комплексным. Соответственна доказана эффективность указанной программы, и она может быть рекомендована для реализации в педагогической деятельности учителя-дефектолога, педагога-психолога и воспитателя дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Аслаева, Р. Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста / Р. Г. Аслаева // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2009. – № 2. – С. 2–8.
2. Басюк, В. С. Психологическое сопровождение детей в условиях образовательного учреждения / В. С. Басюк // Развитие личности. – 2007. – № 3. – С. 160–165.
3. Екжанова, Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения. / Е. А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 1. – С. 8–16.
4. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С. Д. Забрамная. – М.: Владос, 2005. – 32 с.
5. Зотеева, О. С. Особенности развития словаря у детей с задержкой психического развития / О. С. Зотеева // Педагогика и психология. – 2013. – № 1. – С. 6–9.
6. Казакова, Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е. И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36–46.
7. Маркова, Л. С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л. С. Маркова. – М.: Аркти, 2002. – 187 с.
8. Михеева, Е. В. Развитие эмоционально-двигательной сферы детей 4-7 лет / Е. В. Михеева – Волгоград: Учитель, 2017 г.- 142 с.
9. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М. С. Певзнер // Дефектология. – 1992. – № 3. – С. 31–16.
10. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития // Под общей ред. С. Г. Шевченко. – М.: Школьная пресса, 2003. – 96 с.
11. Староверова, М. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы / М. С. Староверова – М.: Владос, 2014 г. – 144 с.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Исаева Ирина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат философских наук, профессор Исаев Александр Аркадьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Кондрашова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки студентов вуза к профессиональной педагогической деятельности, на основе современных требований к осуществлению образовательного процесса в вузе, анализируются интерактивные формы и методы обучения, направленные на решение профессиональных задач, как в педагогической области, так и в научно-исследовательской, проектной, культурно-досуговой и духовной.

Ключевые слова: конкурентоспособность специалиста, профессиональная подготовка, педагогическая деятельность, интерактивное обучение, интерактивные формы обучения.

Annotation. The article deals with the problem of preparation of University students for professional pedagogical activity, on the basis of modern requirements for the implementation of the educational process in high school, analyzes interactive forms and methods of training aimed at solving professional problems, both in the pedagogical field and in research, design, cultural and leisure and spiritual.

Keywords: competitiveness of a specialist, professional training, pedagogical activity, interactive training, interactive forms of training.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) обращает особое внимание на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных решать различные профессиональные задачи, исходя из современных требований к осуществлению образовательного процесса, потребностей рынка труда, сегодняшних научно-исследовательских достижений в области образования. В связи с этим одной из важных проблем подготовки студентов вуза к педагогической деятельности является поиск и апробация инновационных, качественно новых подходов, систем, интерактивных форм обучения, отвечающих современным требованиям образования, что возможно через создание образовательной среды как необходимого условия обеспечения качества образования.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ интерактивных форм обучения в процессе профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности в высших учебных заведениях.

Изложение основного содержания статьи. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности является основным содержанием деятельности современного педагогического вуза. Этот факт подтверждают требования Федерального государственного стандарта высшего образования, большое количество профессиограмм педагога (Н. И. Болдырев, Е. Н. Ильин, К. К. Платонов и др.), где подвергаются анализу и доказываются безусловная необходимость предъявляемых сегодня требований к учителю и его педагогической деятельности. Конкурентоспособность выпускника педагогического вуза на современном рынке труда определяется не только уровнем, объемом и качеством его предметной и специальной подготовки, но и готовностью будущего педагога решать важные профессиональные задачи, которые ставит перед обществом и школой, в частности, конкретно сегодняшняя ситуация.

Проблемы подготовки студентов в высших педагогических образовательных учреждениях нашли свое отражение в исследованиях С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинского и др., в которых рассматриваются особенности подготовки конкурентоспособного специалиста с учетом возникших потребностей рынка труда.

Согласно требованиям ФГОС ВО выпускник педагогического вуза должен быть готов решать важные профессиональные задачи не только в педагогической области, но и научно-исследовательской, проектной, культурно-просветительской, духовной и других видах деятельности. В связи с этим возрастает потребность в поиске, апробировании и применении в учебном процессе вуза новых, в чем-то подсказанных самим развитием общества интерактивных форм обучения.

Интерактивные формы обучения строятся на основе сотрудничества, творческого взаимодействия (Н. А. Волгин, Т. К. Мусалимов, А. П. Панфилова и др.), и их применение как доказанный, состоявшийся факт положительно влияет на развитие познавательной активности студентов и эффективность усвоения изучаемого материала. Особенность интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность более глубокого усвоения информации, подвергая анализу собственные знания посредством соотнесения своих суждений и аргументации данной проблемы коллективом. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новые знания, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Анализ литературы по данной проблеме исследования показал, что интерактивные формы обучения – это специальная форма организации совместной познавательной деятельности, в которой все участники коллегиально решают поставленные перед ними проблемы, обмениваются информацией, погружаются в атмосферу делового сотрудничества и сотворчества, активно включаются в рефлексивно-оценочную деятельность.

Используя интерактивные формы обучения, педагог не даёт готовых знаний, лишь побуждает обучаемых к самостоятельному поиску и нахождению авторского, оригинального решения возникающих проблемных вопросов. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога как бы отступает на второй план, заставляя активизироваться самих обучаемых, и тогда задачей педагога становится создание условий для развития творческой свободы, собственной инициативы и индивидуальной креативности личности студента.

Интерактивные формы обучения обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, коммуникабельность, активную жизненную позицию, командный дух, ценность индивидуальности, свободу самовыражения, взаимоуважение и демократичность.

В связи с этим проанализируем некоторые интерактивные формы обучения, наиболее на наш взгляд актуальные в преподавании дисциплин профессионального, психолого-педагогического блока.

Процесс обучения в вузе предусматривает проведение лекций как одной из ведущих организационных форм обучения, направленных не только на получение теоретических знаний, но и применения полученных знаний в практической деятельности для решения конкретных профессиональных задач стоящих перед педагогикой высшей школы на современном этапе.

Одной из актуальных форм интерактивного обучения является проблемная лекция. Как отмечает Р. Я. Касимов проблемная лекция, представляет собой занятие, предполагающее привлечение аудитории к разрешению определенной научной трудности [8]. Педагог при этом должен учитывать эту долю трудности для нахождения способов правильного ее решения. Основу проблемной лекции составляют проблемная ситуация, постановка проблемных вопросов, выдвижение проблемных задач самими студентами, либо преподавателем и непосредственный поиск их решения. Решая поставленную проблему, студенты активно включаются в обсуждение, совместное разрешение поставленной задачи, где происходит непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Побуждение к совместной работе на проблемной лекции осуществляется, как правило, с помощью различных методических приемов: подбор, систематизация и представление информации по изучаемой проблеме; подтверждение значимости проблемы, обращение к знаниям и личному опыту студентов; формулировка проблемы, как самим педагогом, так и совместно со студентами; выдвижение и обсуждение различных подходов к решению поставленной проблемы.

Диалоговое общение педагога с обучающимися составляет основу проблемной лекции и строится на основе взаимного сотрудничества, заинтересованности в суждениях, постановки информационных вопросов, направленных на актуализацию имеющихся знаний необходимых непосредственно для осознания проблемы и начала поиска путей ее решения.

Свободный обмен мнениями, суждениями, взглядами происходит на лекции-дискуссии, где студенты могут не только ответить на задаваемые педагогом вопросы, но и высказать и обосновать собственную позицию и коллегиально выработать более правильную линию в решении того или иного вопроса. Все это оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность аудитории и, что важно, позволяет педагогу управлять коллективным мнением группы, используя его в целях убеждения, преодоления негативных установок и ошибочных мнений некоторых обучаемых. По ходу дискуссии педагог приводит отдельные примеры в виде конкретных ситуаций или кратко сформулированных проблем и предлагает студентам обсудить, дать краткий анализ и сделать выводы.

Наряду с этим следует отметить, что при подготовке лекции-дискуссии необходимо учесть количественный состав аудитории. Если лекция читается для небольшой аудитории, то разрешение спорных вопросов может происходить по ходу лекции. В многочисленной аудитории методика ведения такой лекции должна быть иной, с учетом того, что возможен большой разброс мнений, поэтому рационально задавать вопросы и отвечать на них после окончания анализа основного содержания лекции, иначе вопросы и реплики в ходе лекции могут перерасти в неуправляемую дискуссию. Кроме того, для обсуждения различного рода вопросов слушателей можно разделить на микрогруппы, и тогда обсуждение и выдвижение своих суждений будет более управляемым. Лекция-дискуссия всегда должна заканчиваться аналитическим обзором высказываний участников и подведением итогов.

Интересной на наш взгляд является лекция с разбором конкретных ситуаций, по форме является аналогичной лекции-дискуссии, однако, на обсуждение педагог выносит не задачу, а конкретную ситуацию, которая анализируется и обсуждается со всей аудиторией [9, с. 106]. Педагог управляет процессом обсуждения, задает наводящие вопросы, направляет процесс обсуждения в нужном направлении, если возникает необходимость, то использует вопросы-провокации, стараясь обобщить и подвести студентов к правильному коллективному выводу.

Обсуждение конкретной ситуации используется с целью заинтересовать аудиторию, подготовить к восприятию нового материала, помочь определить основную идею и заострить внимание на ее наиболее важных аспектах, активизировать участие студентов в обсуждении предлагаемой ситуации, вовлечь в процесс обсуждения малоактивных слушателей.

Логическое выстраивание теоретических положений, полученных на лекциях, их подробное рассмотрение происходит на практических занятиях, где студенты могут показать свои знания, обменяться информацией, проявить себя в различных видах деятельности. Как показали наши наблюдения, часто используемыми на практических занятиях интерактивными формами и методами обучения являются креативные (выполнение творческих заданий, проектирование, решение кейсов, написание синквейна, мозговой штурм и др.), игровые формы (деловые, творческие игры, организационно-деятельностные и др.), тренинговые (коммуникативные, тренинги личностного роста, тренинги-упражнения и др.) [5].

Рассмотрим на наш взгляд наиболее продуктивные формы обучения, используемые на практических занятиях при изучении дисциплин психолого-педагогического блока.

Творческие задания как основа интерактивных и лекционных, и практических занятий создают необходимые условия самореализации студента как творческой личности и мотивируют обучающихся на процесс познания, создают тот фундамент сотрудничества, в ходе которого происходит обмен информацией всех без исключения участников образовательного процесса, в том числе и педагога. Творческие задания могут выполняться в микрогруппах, парах, такое выполнение зависит от цели и конкретного содержания задания. Его выбор будет являться творческим процессом и для самого педагога, поскольку требуется найти такие задания, которые не имеют однозначного и односложного ответа или решения, являются актуальными в педагогической теории и практике и востребованными современной школой.

Дискуссия как активный метод обучения, как правило, используется на лекциях, семинарах-дискуссиях, практических занятиях, коллоквиумах. В то же время, например, на лекции дискуссия не может развернуться в полном объеме, это зависит, как мы уже отмечали, от цели и содержания лекционного занятия, от количества слушателей и умения педагога вовлечь студентов в процесс обсуждения того или иного вопроса. На практических же занятиях дело обстоит иначе, во-первых, в отличие от лекции здесь присутствует меньшее количество слушателей, во-вторых, педагог может более качественно вовлекать студентов в процесс обсуждаемой проблемы и управлять их деятельностью и в-третьих, образовательная среда, способствует созданию атмосферы коллективного размышления, готовности слушать и слышать своего собеседника, умения выражать свои мысли, четко формулировать вопросы, приводить аргументы.

Мозговой штурм один из методов групповой дискуссии, главной задачей которого является повышение активности обучающихся, активизации мыслительной деятельности, индивидуального начала, при котором принимается любой ответ обучающегося на заданный вопрос. Участники тем самым имеют возможность высказать и дать попытку обосновать собственную позицию по данному вопросу.

Этапы проведения мозгового штурма включают в себя: определение и конкретное обоснование выбранной темы; фиксирование и аргументирование индивидуальных утверждений; и как завершение работы, обсуждение различных вариантов решения, определение основных и второстепенных вопросов, рефлексия и обобщение [9, с. 180].

Согласно ФГОС ВО выпускник должен уметь решать профессиональные задачи, связанные с проектированием индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, траекторий своего профессионального роста и личностного развития, осваивать образовательные программы различной направленности, поэтому метод проектов является способом достижения обозначенных задач [6].

Проектирование относится к такому виду деятельности, в основе которого лежит целеполагание, планирование, нацеленное на решение конкретных задач и их реальное практическое воплощение.

Метод проектов включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов обучения и направлен на самостоятельную деятельность обучающихся, которая выполняется в течение определенного отрезка времени, и всегда предполагает решение какой-то проблемы. Поставленную проблему студенты могут решать как индивидуально, так и в группах, поэтому персональные проекты, направлены, прежде всего, на формирование у студентов чувства личной ответственности, исследовательских и презентационных умений. Групповые проекты формируют навыки сотрудничества, сотворчества, где каждый вправе выбрать тот участок работы, который ему более интересен и доступен для понимания и практической реализации.

Проектное обучение благотворно влияет на процесс обучения в целом, проектная деятельность позволяет: повысить мотивацию к обучению и предлагаемым видам деятельности; индивидуализировать учебный процесс, сделать его насыщенным и интересным; развивать самостоятельность студентов, навыки работы с научной, литературой, навыки сотрудничества, практического применения знаний, проектные умения.

Деловые игры – это средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности методом поиска новых способов ее выполнения [9, с. 86]. Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия и является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности. Существует много названий и разновидностей деловых игр, которые могут отличаться методикой проведения и поставленными целями: дидактические и управленческие игры, ролевые игры, проблемно-ориентированные, организационно-деятельностные игры и др. [7].

Выводы. Интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач, наряду с главной, получение в процессе обучения необходимого объема знаний, позволяющих свободно ориентироваться в современном образовательном процессе, креативно интерпретировать эти знания, выстраивать новые логические закономерности необходимые для решения конкретных профессиональных проблем. Другая не менее важная задача, решаемая с помощью интерактивного обучения – это создание благоприятных условий для самореализации личности, и в тоже время развитие коммуникативных способностей, умений работать в команде, что является в соответствии с сегодняшними потребностями рынка труда необходимым условием. Результативность интерактивных форм и методов обучения увеличивается благодаря аналитической работе студентов, когда они имеют возможность сопоставить различные варианты решения одной проблемы, учатся анализировать ситуации, вырабатывать умения отстаивать собственные решения и адекватно соотносить их с коллективным мнением, что так необходимо будущему специалисту.

Литература:

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Педагогика, 1980. – 187 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 2006. – 192 с.
3. Болдырев Н. И. Классный руководитель. – М.: Просвещение, 2004. – 267 с.
4. Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы: текст лекций. – Челябинск, 1990.
5. Исаев А. А., Исаева И. Ю. Интерактивные технологии обучения в вузе как средство реализации компетентностного подхода. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4-3 (58). С. 179-181.
6. Исаева И. Ю., Исаев А. А., Кондрашова Е. Н. Интеграция основного и дополнительного образования в педагогической теории и практике. В сборнике: Modern developmental psychology: main trends and prospects of research Materials of the III international scientific conference. 2017. С. 13-16.
7. Исаева И. Ю. Организация досуговой деятельности. Магнитогорск, 2014.
8. Касимов Р. Я Подготовка проблемной лекции в вузе. – М., 1981.
9. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 362 с.

Педагогика

УДК: 378.11

директор педагогического колледжа Капин Сергей Валериевич

Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Норильский педагогический колледж» (г. Норильск)

ГОТОВНОСТЬ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ТРЕБОВАНИЙ К ВЫПУСКНИКАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Новая система требований нормативных документов, отражающих государственный заказ на подготовку кадров учителей и воспитателей, объективно ориентирует педагогические колледжи на формирование готовности их выпускников к профессиональной деятельности по проектированию как обобщённой трудовой функции, закреплённой в профессиональном стандарте педагога и предполагающей освоение студентами определённой совокупности профессиональных компетенций.

Ключевые слова: государственный заказ, профессиональная компетенция, обобщённая трудовая функция, готовность к проектной деятельности.

Annotation. A new system of requirements to the normative documents reflecting the state order for training of teachers and kindergarteners, objectively orients teacher training colleges on formation of readiness of their graduates for the professional activity in the designing as a generalized labor functions, fixed in the professional standard of the teacher and involves the students' development of a certain complex of the professional competences.

Keywords: state order, professional competence, general labor function, the readiness to the project activity.

Введение. Модернизация системы среднего профессионального образования в решающей степени связана с новыми запросами и потребностями участников отношений в сфере образования. Это государство в лице его органов власти и управления, работодатели и их объединения, обучающиеся и их родители, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность и т.д. Всю совокупность их интересов, запросов, требований принято обозначать термином «социальный заказ». Формой выражения заказа государства, который в настоящее время явно доминирует по отношению к позициям других субъектов, формирующих социальный заказ в сфере образования, являются такие документы, как государственная программа развития образования, профессиональные и образовательные стандарты, законодательные и другие нормативные правовые акты.

Наиболее целостно ориентиры развития отечественного образования отражены в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. В контексте проблематики настоящей статьи важно указать, что в число комплекса мер, связанных с модернизацией педагогического

образования, Программа включает активное внедрение технологий проектного обучения, организацию проектных команд, выявление и распространением лучших практик проектирования образовательной среды, проведение конкурсов социальных проектов студентов и т.д. [1].

По отношению к системе среднего профессионального образования названные и другие документы должны отражать внутренне не противоречивую систему требований к подготовке обучающихся в профессиональных образовательных организациях. Однако, многочисленные нормативные акты, которые вводят в действие в последние годы, далеко не всегда формируют такую систему, особенно в современной ситуации перехода от предметной парадигмы обучения к квалификационной и компетентностной, меняющей приоритеты в содержании о организации образовательного процесса в колледже.

Одним из таких приоритетов является установленное профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» представление о двух обобщённых трудовых функциях учителя и воспитателя: педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса в общеобразовательных организациях и педагогической деятельности по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ [5].

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в анализе современной системы требований государственного заказа на подготовку педагогических кадров, которые ориентируют на формирование готовности выпускников педагогического колледжа к реализации обобщённой профессиональной функции – педагогической деятельности по проектированию образовательного процесса и образовательных программ.

Изложение основного материала статьи. Термин «проектная деятельность» впервые начал использоваться в нормативных документах, регламентирующих профессиональную подготовку и профессиональную деятельность работников сферы образования около 10 лет назад. В Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования это нашло отражение, например, во ФГОС по специальности 050146 Преподавание в начальных классах (2009 г.) и сменившем его ФГОС СПО 44.02.02 Преподавание в начальных классах (2014 г.). В обоих стандартах совокупность требований к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена включает сформированность профессиональной компетенции ПК 4.5. Участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области начального общего образования [7].

Она входит в группу компетенций, относящихся к виду профессиональной деятельности, который обозначен как методическое обеспечение образовательного процесса. Его основу составляет учебно-методическая документация, входящая в структуру реализуемой в образовательном учреждении образовательной программы. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (п. 9, ст. 2) это учебные планы, календарные учебные графики, рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (моделей), оценочные, методические и иные материалы [3].

В действующих в настоящее время Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования понятие «компетенция» является основополагающим. Сформированность совокупности общих и профессиональных компетенций означает с позиций ФГОС освоение основной образовательной программы и соответственно готовность к осуществлению основных видов профессиональной деятельности. В упомянутом ФГОС СПО по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах выделено четыре вида деятельности: преподавание по программам начального общего образования; организация внеурочной деятельности и общения младших школьников; классное руководство; методическое обеспечение образовательного процесса. В целях подготовки к осуществлению каждого из них студент должен освоить определённую совокупность профессиональных компетенций.

Термины «компетенция» и «профессиональная компетенция» используются в законодательных и иных правовых документах сферы образования. Однако, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Федеральных государственных образовательных стандартах не даётся определения этих понятий. Чаще всего они упоминаются в определённом контексте. Например, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» рассматриваемый термин применяется в характеристике понятия «*квалификация*» как «уровня знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности» (п. 5, ст. 2). При этом уровень профессиональной деятельности напрямую связывается с эффективным решением профессиональных задач (п. 2, ст. 47) [3]. Во ФГОС СПО компетенции характеризуются через способности осуществлять определённые действия.

Анализ законодательных и иных нормативных правовых актов, научной литературы и практического опыта даёт основания для вывода о том, под профессиональной компетенцией чаще всего понимается *готовность и (или) способность эффективно решать задачи определенного вида профессиональной деятельности на основе знаний, умений, практического опыта, личностных качеств специалиста.*

В отличие от ФГОС *в профессиональных стандартах, определяющих основные требования к квалификации педагога*, в качестве основных используются понятия «обобщённая трудовая функция» и «*трудовая функция*». Исходя из представления о том, что квалификация педагога обеспечивается освоенными им компетенциями, можно сделать вывод, что готовность будущего учителя и воспитателя к выполнению требований профессионального стандарта педагога в отношении осуществления его трудовых функций определяется сформированностью компетенций как результата освоения программы подготовки специалистов среднего звена.

В действующем в настоящее время профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» выделены *две обобщённые трудовые функции*. Это педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ [5].

Термин «*обобщённая трудовая функция*» в профстандарте обозначает совокупность связанных между собой трудовых функций, сложившихся в результате разделения труд в профессиональной педагогической деятельности. Под *трудовой функцией* в соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации (ст. 15, ч. 2; ст. 57) понимается работа в определённой должности в соответствии со штатным расписанием,

профессии, специальности с обязательным указанием квалификации, а так же вид конкретной деятельности, которую поручают работнику [6].

В упомянутом выше профессиональном стандарте в состав обобщённой трудовой функции – педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса ... включены три функции педагога, работающего в должности учителя или воспитателя: обучение как общепедагогическая функция, воспитательная деятельность и развивающая деятельность. В состав каждой из этих функций входит совокупность трудовых действий, умений, знаний. Анализ их содержания позволяет уточнить и расширить сложившееся в педагогической науке представление об *объектах и предметах проектирования*, относящихся к каждому виду профессиональной деятельности.

Описание первой из перечисленных трудовых функций – «Общепедагогическая функция. Обучение» даёт основание для вывода о том, что к числу объектов педагогической деятельности по проектированию относятся: программа развития образовательной организации, основная образовательная программа, безопасная и комфортная образовательная среда, процесс обучения.

В границах этих объектов, как свидетельствует анализ содержания указанной трудовой функции, выделяются такие предметы проектирования, как программа развития универсальных учебных действий; рабочая программа учебного предмета, курса, дисциплины (модель); учебный план; календарный учебный план; план учебного занятия с использованием различных форм, методов, технологий, специальных подходов, оценочных и других средства; а так же виды деятельности, выходящие за рамки учебных занятий (проектная, учебно-исследовательская и др.).

Анализ содержания трудовой функции образовательного стандарта педагога с наименованием «Воспитательная деятельность» даёт основание для выделения трёх объектов педагогической деятельности по проектированию: воспитательная деятельность; детско-взрослая общность обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников; ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка. В границах перечисленных объектов предметами проектирования являются: воспитательная программа, виды внеурочной деятельности (трудовая, спортивная, художественная и др.), формы и методы проведения мероприятий, организация ученического самоуправления и т.д.

Трудовая функция «Развивающая деятельность» имеет целевую направленность на объект проектирования, который в общем виде можно обозначить как индивидуальное развитие обучающегося, в рамках которого проектируются индивидуальные образовательные маршруты, индивидуально-ориентированные, коррекционные, профилактические и другие программы.

Таким образом, в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» содержится перечень объектов и предметов педагогической деятельности по проектированию, к которой должен быть готов выпускник колледжа.

В целом, исходя из анализа системы требований к выпускникам педагогического колледжа, можно с уверенностью сказать, что *готовность будущего педагога к проектной деятельности в первую очередь связана с его способностью к реализации проектной функции в профессиональной деятельности.*

Анализ педагогической литературы показывает, что в таком контексте эта проблема в науке мало исследована, хотя обучение студентов педагогических специальностей в колледжах и вузах проектной деятельности является предметом изучения во многих диссертационных работах (Веселова Ю.В., Е.С. Заир – Бек, Корякина И.В., Митрофанова Г.Г., Митрофанова Е.А., Осадчая И. А., Панчук Т.А., Стенина Т.Л., Фалько В.П., Шейнблит Е.А.).

В большинстве из них готовность к проектной деятельности рассматривается как сформированное интегративное новообразование личности. Так, в исследовании Т.А. Панчук (2004 г.) готовность к проектной деятельности рассматривается как личностная, интегративная характеристика студента, включающая знания, умения и навыки проектирования и успешного применения их в собственной проектной деятельности» [4, с. 10]. В диссертации Г.Г. Митрофановой (2012 г.) даётся более развёрнутое определение готовности студента к проектной деятельности как интегративного новообразования личности, включающего мотивы к проектной деятельности (мотивационный компонент), знания о сущности, функциях, принципах, этапах, логике проектной деятельности (когнитивный компонент), проектировочные умения (операционально-деятельностный компонент), умение анализировать свою проектную деятельность и ее результат — проект (рефлексивный компонент) [2, с. 13].

В работах В.З. Юсупова показано, что такие представление о готовности будущих педагогов к проектной деятельности не в полной мере соответствуют полноценной реализации функций проектирования и специфике их проявления в педагогике. Это имеет отношение, прежде всего, к проектированию содержания образования на основе принципа вариативности, использованию проектного подхода в проектировании образовательных программ и образовательного процесса. В.З. Юсупов обращает внимание на отсутствие связи между процессом обучения студентов проектированию и формированием профессиональных компетенций, включая обозначенные по ФГОС проектные компетенции, и считает, что эта взаимосвязь должна стать предметом специального исследования [8, 9, 10].

В последние пять лет научный интерес к проблеме формирования готовности выпускников педагогических специальностей колледжей и вузов к проектной деятельности значительно снизился, хотя потребность в таких исследованиях наоборот растёт. Во многом это связано с введёнными в действие в этот период профессиональных и образовательных стандартов, которые задают новые ориентиры в обучении студентов проектированию.

Проведённое автором статьи исследование убедительно доказывает, что подготовка студентов педагогического колледжа к проектной деятельности должна ориентироваться на новую систему требований к реализации проектной функции педагога. В практике работы колледжа это обеспечивается за счёт специально организованной интеграции установленных ФГОС СПО общих и профессиональных компетенций, сформированность которых проявляется в способности выпускника колледжа решать проектные задачи в каждом виде профессиональной деятельности, к которым он готовится.

Выводы. В последние годы сложилась новая система требований нормативных документов, отражающих государственный заказ на подготовку кадров учителей и воспитателей. Они объективно ориентируют педагогические колледжи на формирование готовности их выпускников к профессиональной деятельности по проектированию как обобщённой трудовой функции, закреплённой в профессиональном

стандарте педагога и предполагающей освоение студентами определённой совокупности профессиональных компетенций.

Литература:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развития образования» на 2013-2020 годы. Утверждена 15.04.2014 № 295 (ред. от 31.03.2017) [Электронный ресурс] // Консультант.Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_162182/ (дата обращения: 11.01.2018 г.).
2. Митрофанова, Г.Г. Формирование готовности студентов колледжа к проектной деятельности в процессе обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2012.
3. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 11.01.2018 г.).
4. Панчук, Т.А. Формирование готовности к проектной деятельности студентов факультетов технологии и предпринимательства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Бийск, 2004.
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утверждён 18.10.2013 г. № 544н [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: <http://www.consultant.ru/base/garant.ru/70535556/> (дата обращения: 11.01.2018 г.).
6. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 31.12.2017) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс.–URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_43688 (дата обращения: 11.01.2018 г.).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах. Утверждён 27.10.2014 г. № 1353 [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ. – URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/7668> (дата обращения: 11.01.2018 г.).
8. Юсупов, В.З. Функции проектирования и специфика их проявления в педагогике / Акмеология. 2005. № 3 (15). - С. 58-62.
9. Юсупов, В.З., Коротаев, В.Г. Проектно-целевой подход как фактор повышения эффективности разработки образовательных программ вуза // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. - №2. – С. 45-48
10. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Реализация принципа вариативности в проектировании содержания профессионального образования // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – 2012. - №4. – С. 185-192

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Касиманова Людмила Альбертовна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ

Аннотация. В статье даётся анализ понятия «профессиональная подготовка», рассматриваются проблемы профессиональной подготовки педагогов-хореографов на современном этапе, особенности содержания профессиональной подготовки согласно образовательным стандартам разного поколения, виды профессиональной деятельности педагогов-хореографов.

Ключевые слова: хореографическое искусство, танец, профессиональная подготовка педагогов-хореографов, образовательные стандарты в области хореографического искусства, профессиональная деятельность будущих педагогов-хореографов.

Annotation. The article gives an analysis of the concept of "training", addresses the problem of training teachers-choreographers at the present stage, particularly the maintenance of vocational training according to the educational standard of different generations, occupations educators-choreographers.

Keywords: choreographic arts, tanec, training teachers-choreographers, educational standards in the field of choreographic art, professional future pedagogov-horeografov.

Введение. Профессиональную подготовку часто отождествляют с профессиональным образованием. Профессиональное образование рассматривают в качестве «процесса и результата профессионального становления и развития личности, сопровождающихся овладением установленными знаниями, умениями, навыками и педагогическими компетенциями по конкретным специальностям и профессиям» [4, с. 19].

В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» 2012 года термин «профессиональная подготовка» отсутствует. Под профессиональной подготовкой в новом законе понимается подготовка квалифицированных кадров для определенной отрасли (военной, медицинской, педагогической и др.), включая получение определенного уровня профессионального образования (среднего профессионального, высшего профессионального), профессиональную переподготовку и повышение квалификации (в системе дополнительного профессионального образования).

Анализ проведённых исследований свидетельствует о изменениях, происходящих в профессиональном образовании, которые связаны в первую очередь с изменениями, происходящими в обществе, в социокультурной среде. Исследования Э.Н. Гусинского, И.А. Колесниковой, А.П. Тряпицкой, Д.И. Фельдштейна и др. представляют методологические основания новых ориентиров образования, ориентирующихся на:

- изменения социально-экономических условий развития общества;
- динамичность социального заказа профессионально-образовательной сфере;
- усложняющиеся требования к профессионализму специалиста, его профессиональным умениям и навыкам;

- поиск новых механизмов, форм и методов, средств формирования и развития профессиональных компетенций.

Совсем немного существует исследований, рассматривающих содержание профессиональной подготовки педагогов-хореографов в системе педагогического образования, инновационные подходы к их профессиональной подготовке средствами интеграции различных видов хореографического искусства в контексте современных концепций культуры. Благодаря образованию в процессе становления личности, освоения и присвоения смыслов и ценностей, через вхождение студента в культуру, сам он становится субъектом культуры. Динамично развивающаяся социокультурная ситуация в обществе влечет за собой переосмысление профессиональной подготовки педагога-хореографа с позиций интеграции образования и культуры.

Расширение проблемных полей в педагогических изысканиях, через рассмотрение содержания профессиональной подготовки в контексте современных концепций развития культуры обуславливают актуальность целенаправленного изучения методологических и теоретических аспектов и процесса профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Согласно словаря Ожегова слово «подготовка» означает «запас знаний, полученных кем-нибудь» [10, с. 432]. Исходя из этого, профессиональная подготовка включает в себя приобретение знаний, умений и навыков, или как сейчас принято называть профессиональных компетенций. Профессиональное становление, общекультурное и профессиональное развитие не включается в это понятие.

С данным пониманием профессиональной подготовки согласен Бим-Бад Б.М., который считает, что «профессиональная подготовка – система профессионального обучения, имеющая целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определённой работы, группы работ. Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня, обучающегося» [3, с. 223]. Именно так определялся этот термин (профессиональная подготовка) в старом законе «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1. В старой редакции закона говорится, что профессиональная подготовка «возможна в связи с получением лицом профессионального образования соответствующего уровня (начальное, среднее, профессиональное и др.) в образовательных учреждениях, а также в образовательных подразделениях организаций, имеющих соответствующие лицензии, и в порядке индивидуальной подготовки у специалистов, обладающих соответствующей квалификацией».

Рассмотрим это понятие с точки зрения других словарей.

Новый словарь методических терминов гласит: «Профессиональная подготовка – система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений и профессиональной готовности к такой деятельности» [2, с. 230].

Профессиональная готовность сегодня понимается как профессиональная компетентность. На наш взгляд, многими авторами термин «профессиональная подготовка» часто употребляется в психолого-педагогической литературе как синоним термина «профессионального образования», хотя некоторые авторы отмечают о различии их составляющих.

Генезис профессиональной подготовки педагогов-хореографов в России исследовала Осипова Т.В. в своем исследовании «Проблемы подготовки будущих педагогов-хореографов к управлению творческим коллективом», [11] выделив три периода:

1) начало XX века – 60-е годы XX века: развитие профессиональной хореографической деятельности и отсутствие социального заказа на подготовку педагогов-хореографов;

2) начало 60-х – до 1992 года: открытие вузов, осуществляющих подготовку специалистов в области культуры и искусства;

3) с 1992 года – по настоящее время: вступление России в Болонские соглашения, стандартизация высшего профессионального образования, открытие новых направлений обучения, связанных с подготовкой педагогов-хореографов.

Очевидно, что отсутствие на протяжении не одного десятилетия профессионального педагогического образования в области хореографического искусства (исключение составляет, пожалуй, только Академия русского балета им. А.Я. Вагановой, где наряду с исполнительским отделением всегда существовало педагогическое) негативно сказалось на содержании профессиональной подготовки педагогов-хореографов, на всех его организационно-педагогических, учебно-методических и художественно-творческих аспектах. Хотя определенным образом проблема профессиональной подготовки педагогов-хореографов решалась за счет высших учебных заведений культуры и искусства, где искусство хореографии рассматривалось не с точки зрения педагогики, а в социокультурном контексте.

Кроме Осиповой Т.В. изучением истории становления хореографического образования в последние годы занимались такие ученые как:

Жуйкова Н.А., Джагаева Т.Е. (2014), исследовавшие историю становления хореографического образования [7],

Кабушева Е.О. (2011), изучавшая принципы становления и развития педагогической традиции хореографического образования в России [8],

Перлина Е.В. (2013), представившая хореографическое искусство в образовательной среде вузов культуры и искусства [12],

Филановская Т.А. (2011), [15] рассматривающая хореографическое образование в России XVII-XIX веков и другие.

Кроме того, в учебных пособиях по теории и методике преподавания танцев многие авторы, так или иначе, затрагивали проблемы становления и развития хореографического образования, назовем отдельные работы: Абызова М. [1.] в учебном пособии об истории отечественного балета XX – начала XXI века; Валукин М.Е. (2014) [5] в пособии об эволюции мужского классического танца; Вашкевич Н.П. (2009) [6] в книге об истории хореографии всех веков и народов; Матвеев В.Ф. (2010) [9] в пособии по теории и методике преподавания русского народного танца; Суриц Е.Я. (1979) [14] в пособии о хореографическом искусстве 20-х годов, а также большой труд о становлении и развитии советского хореографического искусства [13] и т.д.

Дадим характеристику профессии педагога-хореографа. Профессия хореографа сложная и требует от человека не только хорошей физической подготовки, а также знаний теории и истории хореографического

искусства. Хореографическое искусство или хореография (от греческого слова χορεία – хороводная пляска и γράφω – записывать) рассматривается в качестве искусства сочинения, сценической постановки танца. Сам термин «хореография» появился примерно в 1700 гг. для названия системы описания (стенографирования) танцев, позднее это понятие стало применяться к танцевальному искусству в целом.

Хореографическое искусство – комплексное явление, включающее балет, бальные танцы, народные танцы, современные танцы и т.д. Зарождение искусства хореографии произошло в глубокой древности, когда сам танец выполнял ритуальные функции (культуры и религиозные церемонии, охотничьи и др. обряды).

Искусство играет большую роль в жизни людей, занимая при этом особое место. Обобщая, перерабатывая и в особой манере, свойственной определённому виду искусства, отражая через художественные образы саму жизнь, искусство становится неисчерпаемым источником познания. Только искусство, благодаря своей уникальной способности влиять на человека, дает необыкновенную возможность проявлять творческие порывы и раскрывать дарования и способности.

Хореографическое искусство признается одним из лучших творческих проявлений, позволяющих переживать богатейшую гамму эмоций и чувств человека. Хореографическое искусство непосредственно связано с музыкой, что обусловлено важностью музыки в раскрытии хореографического образа во всей его полноте, выразительности и яркости. Пластика движений – еще одна составляющая хореографического искусства, связанная с передачей чувств и переживаний.

Искусство сочинения танца и создания образа пластическими средствами особое творческое проявление, требующее специальные способности, художественный вкус, чувство ритма и музыкальный слух. Хореография сформировала свою специфическую систему средств, методов и приемов, особый язык пластической выразительности, раскрывающий эмоциональное состояние и внутренний духовный мир человека. При этом, хореографическое искусство постоянно развивается, впитывает в себя многообразие танцевальных культур многочисленных этносов.

Хореограф должен уметь сочинять и ставить танец для концертного номера, конкурсного соревнования, целого танцевального спектакля, работая с парой или целым коллективом. Чтобы сочинить танец хореографу нужно креативное мышление, творческая фантазия, музыкальный слух, чувство ритма, знание различных танцевальных форм и комбинаций, владение танцевальными техниками, средств хореографической выразительности и т.д.

Умение создать танцевальный образ, характер героя, подобрать соответствующие музыку и костюмы – тоже входит в обязанности хореографа. Работа хореографа требует хорошей физической подготовки, силовой выносливости и крепкого здоровья. Хореограф должен быть хорошим организатором, вести переговоры с организаторами концерта, дизайнерами костюмов, звукорежиссером и т.д. Кроме того, хореограф должен уметь ладить с людьми, а если это детский хореографический коллектив, знать педагогику и психологию детей. Именно поэтому выпускникам вуза чаще присваивается квалификация «педагог-хореограф».

Хореографом можно работать в учреждениях культуры, хореографических студиях и даже в спортивных организациях и оздоровительных салонах, ибо сегодня пользуются большой популярностью занятия спортивной аэробикой, ритмикой, оздоровительным фитнесом. Кроме того, хореограф может вести танцевальные студии, кружки в учреждениях дополнительного образования детей и в школах, где сегодня введены часы на дополнительное образование учащихся. Но тогда хореограф должен иметь педагогическое образование, т.е. получить квалификацию педагог-хореограф. После окончания магистратуры выпускник может заниматься преподавательской деятельностью в учреждениях профессионального хореографического образования.

Целеустремленность и настойчивость, беззаветная любовь к танцу и своей профессии также нужны начинающему хореографу, которые в начале своей карьеры получают небольшую зарплату. Однако, они знают к чему стремятся - имена известных хореографов сегодня хорошо известны, они добились известности и признания и материально обеспечены.

Изучение вышеназванных научных работ, теоретических материалов и методических рекомендаций показало, что прошёл достаточно большой промежуток времени, прежде чем педагогическое образование в области хореографического искусства смогло занять соответствующее место в учебных планах образовательных программ высшей школы на уровне Государственных, а затем и Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования.

В конце 90-х XX века появились стандарты первого поколения, среди которых хотелось бы выделить следующие направления обучения, связанные с хореографией:

1. 050600 - Режиссура хореографии (квалификация выпускников - хореограф).
2. 050700 - Педагогика хореографии (квалификация выпускников - педагог-хореограф).

В начале 2000-х появились стандарты второго поколения, появилось больше направлений обучения, связанных с хореографией:

1. 050800 История и теория хореографического искусства (квалификация: балетовед).
2. 050600 Искусство хореографа (квалификации: 01. хореограф, 02. балетмейстер-репетитор, 03. хореограф балета на льду).
3. 050500 Хореографическое исполнительство (квалификация: артист балета, педагог-репетитор).
4. 050700 Педагогика балета (квалификации: педагог-балетмейстер, педагог бального танца).
5. 053000 Народное художественное творчество (одна из квалификаций: художественный руководитель хореографического коллектива, преподаватель).
6. 540700 Художественное образование с профилем подготовки хореографическое искусство (степень (квалификация) — бакалавр художественного образования).

И, наконец, стандарты третьего поколения, позволяющие вузу самостоятельно формировать образовательную программу, в том числе по подготовке педагогов-хореографов:

1. 071500 Народная художественная культура, позволяющая подготовить бакалавров, в том числе, к педагогической деятельности.
2. 071200 (52.03.01) Хореографическое искусство, позволяющая подготовить бакалавров, в том числе, к педагогической деятельности (например, образовательная программа «Педагогика истории хореографического искусства»).
3. 050100 (44.03.01) Педагогическое образование (например, образовательная программа, реализуемая в РГПУ им. А.И. Герцена, «Художественное образование (в области хореографии)»).

Профессиональная подготовка педагогов-хореографов имеет свои особенности. Педагог-хореограф рассматривается нами как педагог, воспитатель, просветитель. Педагогическая составляющая профессиональной подготовки педагога-хореографа отражена в стандарте, как направления педагогического образования, что само собой разумеется, так и в стандарте направления обучения 071200 Хореографическое искусство (бакалавриат). Последний стандарт определяет кроме организационно-управленческого, балетмейстерского, культурно-просветительского видов деятельности, также педагогическую, методическую, репетиторскую виды деятельности выпускников-бакалавров этого направления подготовки.

Выпускник-бакалавр направления обучения 071200 Хореографическое искусство должен уметь, наряду со многими чисто педагогическими компетенциями, «осуществлять процесс обучения и воспитания в учебных заведениях дополнительного и среднего профессионального образования, хореографических коллективах; ... разрабатывать образовательные программы, учебно-методические материалы, учебные пособия в соответствии с нормативными правовыми актами; ... планировать и организовывать учебно-воспитательный процесс, опираясь на традиционные и авторские подходы и модели обучения, воспитания, систематически повышать уровень профессиональной квалификации; формировать систему контроля качества образования в соответствии с требованиями образовательного процесса, оценивать потенциальные возможности обучающихся, выстраивать на этой основе индивидуально ориентированные стратегии обучения и воспитания; формировать духовно-нравственные ценности и идеалы личности на основе духовных, исторических и национально-культурных традиций, способствовать творческому саморазвитию обучающихся, подготавливая их к выполнению определенных социальных ролей в современном обществе». Методическая и репетиторская деятельность, подробно прописанные в стандарте направления обучения 52.03.01 Хореографическое искусство, также требуют определенных педагогических знаний и умений.

Совсем другая картина в стандарте по направлению обучения 44.03.01 Педагогическое образование. Среди видов деятельности, указанные в данном стандарте, наряду с педагогической, исследовательской, проектной, прописана культурно-просветительская. Однако, и культурно-просветительская деятельность: изучение и формирование потребностей в этой деятельности, организация культурного досуга, разработка и реализация культурно просветительских программ; и прописанные общекультурные компетентности (их 9), общепрофессиональные (их 6) и профессиональные в области культурно-просветительской деятельности (их 2), - все это никак концептуально не определяет содержание образования профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Выводы. Данное обстоятельство заставляет нас обратиться к более пристальному изучению содержания профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Литература:

1. Абызова Л.И. История хореографического искусства: Отечественный балет XX — начала XXI века: учебное пособие. — СПб.: Композитор, 2012. — 304 с.
2. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. - М., 2002. С. 223.
4. Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина, Е.Ю., Лейбович, А.Н., Новиков, П.Н. Словарь-справочник современного российского профессионального образования. Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010. 218 с.
5. Валукин М.Е. Мужской классический танец: Эволюция во времени. – М. - ГИТИС, 2014. 232 с.
6. Вашкевич Н.П. История хореографии всех веков и народов. - СПб: Лань. Планета Музыки. 2009. 192 с.
7. Жуйкова Н.А., Джагаева Т.Е. Становление хореографического образования и народно-сценического танца // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). – С. 55-57.
8. Кабуршева Е.О. Принципы становления и развития педагогических традиций хореографического образования в России / Е.О. Кабуршева // Инновационные технологии и обучения культурно-досуговой деятельности: [сб. науч. ст.]. – М.: МГУКИ, 2011. - Вып. 11. - 150 с.
9. Матвеев В.Ф. Русский народный танец: теория и методика преподавания: учебное пособие / В.Ф. Матвеев. - СПб.: Планета Музыки, 2010. – 251 с.
10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
11. Осипова Т.В. Историография проблемы подготовки будущих педагогов-хореографов к управлению творческим коллективом. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14726> (дата обращения: 29.11.2017).
12. Перлина Е.В. Хореографическое искусство в образовательной среде вузов культуры и искусств: теория и практика // Вестник МГУКИ. – 2013. - 2 (52). – С. 209–212.
13. Становление и развитие советского хореографического искусства / Библиотека по истории танцев // Режим доступа: <http://dancelib.ru/books/item/f00/s00/z0000016/st002.shtml>
14. Суриц Е.Я. Хореографическое искусство двадцатых годов. - М.: Искусство, 1979. 360 с.
15. Филановская Т.А. Хореографическое образование в России XVII-XIX веков. - Владимир: Изд-во ВГГУ, 2011. - 242 с. Филановская, Т.А. Хореографическое образование в России второй половины XIX в.: академическая образовательная модель // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2011. - Вып. 140. - С. 180-186.

УДК:378.2

аспирант Клещун Сергей Сергеевич

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва);

кандидат медицинских наук, доцент Бобкова Софья Ниязовна

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ЛОКОМОТОРНЫЕ ТРЕНИРОВКИ В РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ С ТРАВМАТИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СПИННОГО МОЗГА

Аннотация. В статье описываются виды локомоторных тренировок и опыт применения роботизированного комплекса «ЕхоАтлет» для реабилитации пациентов с травматической болезнью спинного мозга.

Ключевые слова: травматическая болезнь спинного мозга, локомоторные тренировки, нейрореабилитация, экзоскелет.

Annotation. The article describes the types of locomotor training and the experience of using the robotic complex «ЕхоАтлет» for the rehabilitation of patients with traumatic spinal cord disease.

Keywords: traumatic spinal cord disease, locomotor training, neurorehabilitation, exoskeleton.

Введение. Травматическая болезнь спинного мозга (ТБСМ) – одна из наиболее сложных и актуальных проблем реабилитологии и, в частности, нейрореабилитации [5, 7, 8].

Травма позвоночника и спинного мозга является одной из наиболее актуальных проблем в нейрохирургии, травматологии и нейрореабилитации, что обусловлено как значительным числом осложнений, сопутствующих повреждению спинного мозга, грубыми функциональными нарушениями, приводящими к ограничению самообслуживания и передвижения, утратой контроля тазовых функций, так и высоким уровнем инвалидизации, социальной и психологической дезадаптацией пациентов [4].

Люди с ТБСМ подвергаются риску формирования вторичных патологий, несущих угрозу для жизни, например, тромбоза глубоких вен, инфекций мочевыводящих путей, пролежней и респираторных осложнений [7]. При этом наиболее частые причины преждевременной смерти связаны с длительным лежачим положением больного.

Способность к передвижению в пространстве – одна из наиболее важных двигательных функций живого организма. Реабилитация больных с двигательными нарушениями, развившимися вследствие заболеваний и травм центральной нервной системы, является одной из наиболее актуальных проблем современной медицины [2]. В физиологии человека локомоция — вид двигательной деятельности, связанный с активным перемещением в пространстве [1]. Локомоторная тренировка является реабилитационной стратегией, разработанной для восстановления ходьбы [9].

В настоящее время специалисты в области реабилитации акцентируются на восстановлении не только стандартных показателей двигательной активности, а по возможности, на формировании и восстановлении физиологического паттерна ходьбы [3].

Для решения поставленных задач в реабилитации пациентов с ТБСМ применяют различные виды локомоторных тренировок.

Изложение основного материала статьи. *Ходьба с подвесной системой.* Подвесная терапия, или слинг-терапия, — метод физической реабилитации с использованием разнообразных систем подвеса всего тела или конечностей. С помощью этих подвесов обеспечивается снятие осевой нагрузки с суставов, а также поддержка тела во время выполнения упражнений.

Подвес является нестабильной опорой для тела в горизонтальной плоскости, и это еще одна особенность слинг-терапии. Такая нестабильная опора активизирует координацию движений и способствует качественному восстановлению равновесия, устраняя дисбаланс в тонусе мышц правой и левой половины тела, а также в мышцах-антагонистах (Рис. 1) [6].



Рисунок 1. Ходьба с подвесной системой (фотография взята с сайта <http://www.neuro-ural.ru>)

Ходьба с применением виртуальной реальности. Виртуальная реальность (VR) – это генерированное с помощью анимационных компьютерных программ и отображаемое на экране окружающее пространство, максимально приближенное к действительности. Ключевым компонентом этой технологии является возможность человека взаимодействовать с виртуальной средой.

VR начала свое развитие в качестве простых компьютерных игр в начале 1990-х годов и быстро зарекомендовала себя как эффективный метод нейрореабилитации. Не смотря на всю, казалось бы, «несерьезность» использования игр реабилитации больных, данный метод основан на фундаментальных механизмах физиологии движения. В России этот метод является одним из наиболее используемых в нейрореабилитации (Рис. 2) [8].



Рисунок 2. Ходьба с применением виртуальной реальности (фото взята с сайта <https://games.mail.ru>)

Ходьба в «Локомоте». Одной из наиболее совершенных роботизированных систем для тренировки ходьбы является система Lokomat, разработанная фирмой Hocoma (Швейцария). Она состоит из «бегущей дорожки», системы разгрузки массы тела и интегрированных в симметричные наружные ортезы двигателей, осуществляющих движения тазобедренных и коленных суставов. Дорсифлексия голеностопного сустава в фазу вынесения ноги вперед обеспечивается устройством пассивного поднятия стопы. Движения ног пациента производятся по заранее заданной траектории с высокой повторяемостью паттерна ходьбы (рис. 3). Управляемые компьютером моторы Lokomat точно синхронизированы со скоростью «бегущей дорожки». Они задают ногам пациента траекторию движения, которая формирует паттерн ходьбы, близкий к физиологическому, а удобная связь с компьютером позволяет врачу без особых усилий управлять системой Lokomat и регулировать параметры тренировки согласно потребностям каждого пациента. [10].



Рисунок 3. Ходьба в «Локомоте» (фото взята с сайта <http://medkontakt.spb.ru>)

Ходьба в экзоскелете. Термин экзоскелет образован древнегреческими корнями и в переводе на русский означает «внешний скелет». Устройство предназначено для восполнения утраченных функций человека с двигательными нарушениями. Экзоскелет — это приспособление, которое пристегивается к талии и бедрам и

приводится в движении при помощи двух моторов, расположенных по бокам. Экзоскелет увеличивает мышечную силу и расширяет амплитуду движений, он способен повторить биомеханику человека.

Устройство типичного экзоскелета весьма просто. Это набор несущих элементов (аналогия с костными элементами человека), шарниров (имитируют суставы человека) и механизмов, приводящих конструкцию в движение (Рис. 5).

Процедуры тренировок в экзоскелете больных, длительно находившихся в лежачем или сидячем положении, требуют серьезной подготовки с участием врачей и методистов ЛФК [7].

Организация и методы исследования. Целью нашего исследования мы определили разработку методики подготовки больных с ТБСМ к процедурам вертикализации и физической реабилитации с применением экзоскелета.

На базе реабилитационного центра «Преодоление» прошли клинические испытания экзоскелета фирмы «ExoAtlet». В ходе исследования была разработана методика подготовки больных с ТБСМ к процедурам вертикализации и физической реабилитации с применением экзоскелета.

В исследовании приняли участие 9 пациентов с ТБСМ вследствие травмы позвоночника на уровне грудного и поясничного отдела и 1 пациент с последствиями травмы шейного отдела. Средний возраст испытуемых составил 30 лет, давность ТБСМ – не менее 1 года. В анамнезе у всех участников эксперимента операции по декомпрессии спинного мозга и стабилизации позвоночника.

На момент начала исследования у всех больных отмечались явления параплегии нижних конечностей.

В Реабилитационном центре пациентам проводилось комплексное восстановительное лечение, состоящее из лечебной физической культуры, механотерапии, физиотерапии, лечебного плавания, массажа, иглорефлексотерапии, социальной адаптации и эрготерапии – по показаниям.

Тренировочный процесс с применением активного экзоскелета «ExoAtlet® I» проводился в течение 15 дней. Занятия проходили ежедневно, длительность занятия – 1 час 15 мин, из них около 45 минут непосредственно тренировки. Первые 10 занятий были посвящены обучению пользованию активным экзоскелетом, включая его надевание и снятие, соблюдение техники безопасности, выполнение основных локомоторных актов, контроль вертикальной позы и др. Последние 5 занятий проводились в тренажерном зале.

На первом занятии осуществлялась «подгонка» системы фиксации экзоскелета под размеры пилота (так называют исследователи ЭкзоАтлета пациентов, работающих в экзоскелете). Для этого у пациента измерялись длины и окружности сегментов нижних конечностей, путем подтягивания ремней и лямок воспроизводилась геометрическая модель тела конкретного человека и производилась примерка. Процесс мог потребовать нескольких итераций. Окончательные размеры ремней и лямок заносились в карточку пилота и использовались на всех последующих занятиях, что серьезно облегчало процедуру одевания.

С 1 по 3 занятие отработывался пошаговый перевод пациента из брусьев на костыли.

Главной задачей первых занятий была отработка исходных положений для обучения двигательным навыкам. Отработывались исходные положения для подъема в брусьях, стоя в брусьях, для ходьбы в брусьях, для посадки в брусьях. На фотографии представлен пилот, отработывающий исходное положение для подъема в брусьях.

Отдельно решались задачи обучения ходьбе в брусьях и переносу веса тела с ноги на ногу в брусьях.

В конце каждого занятия методист осматривал пилота на предмет появления травм/покраснений кожных покровов в зонах максимального соприкосновения с экзоскелетом.

С 3 по 8 занятие формировались навыки ходьбы с костылями, в процесс тренировки включались различные упражнения для освоения навыков независимой ходьбы.

Для обучения ходьбе в экзоскелете отработывались специфические исходные положения:

- И.П – для подъема с костылями, в брусьях;
- И.П – стоя с костылями, в брусьях;
- И.П – для ходьбы костылями, в брусьях;
- И.П – для посадки с костылями, в брусьях;
- И.П – для сброса ошибки экзоскелета (зависит от вынужденного положения).



Рисунок 4. Пилот, отработывающий исходное положение для подъема с помощью костылей

Основной задачей данного этапа тренировок является отработка навыка сохранения равновесия. Экзоскелет помогает пациенту удерживать тело в вертикальном положении и совершать шаги, но при этом ответственность за удержание равновесия остается за самим человеком. Эту функцию он обеспечивает при помощи костылей. Равновесие отрабатывается в положении стоя и при выполнении различных движений, в том числе ходьбы с изменением направления, ходьбы по неровной поверхности и др.

9 и 10 занятия были посвящены формированию навыков самостоятельного хождения и пользования «умным костылем». «Умный костыль» – это пульт управления, встроенный в костыль, который предназначен для управления движением Экзоскелета. В положении стоя Экзоскелета пилоту доступно управление 14 действиями – приседание, ходьба с различными паттернами шага, ходьба на месте, подъём и спуск по лестнице с разными условиями. В положении сидя Экзоскелета доступно 3 действия – подготовка к вставанию со стула различной высоты (низкая, средняя, высокая посадка), после которой осуществляется непосредственно вставание.



Рисунок 5. Ходьба в экзоскелете

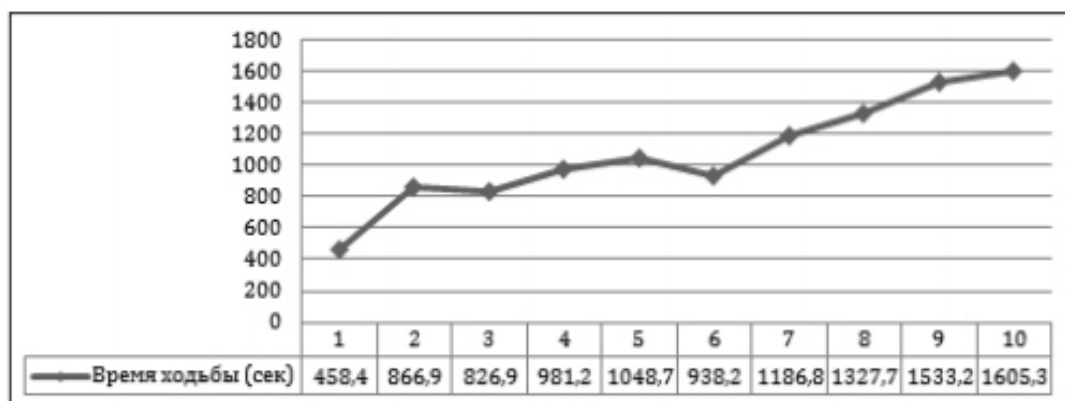


Рисунок 6. Динамика продолжительности непрерывности ходьбы в экзоскелете за период обучения

Результаты исследования и их обсуждение. Все пилоты, прошедшие курс обучения работе в экзоскелете, положительно оценили методику вертикализации. Ни в одном случае мы не отметили негативных ощущений, описываемых в научной литературе. Среди трудностей, которые отметили испытуемые, на первое место можно поставить сложность удержания равновесия в экзоскелете при ходьбе по прямой линии и при выполнении поворотов. Эту сложность отметили 7 пилотов из 10. Практически все пилоты испытали утомление на 3 и 6 день занятий (8 из 10 пилотов). Потребность в дополнительных упражнениях для укрепления силовой выносливости мышц верхних конечностей ощутили 5 из 10 пилотов.

Мониторинг функционального состояния испытуемых подтвердил физиологичность предложенного метода обучения. За весь период тренировки у пациентов сохранялось достаточно стабильное артериальное давление, показатели ортостатических проб. Не претерпели значимых изменений показатели состояния опорно-двигательного аппарата.

Эффективность предложенной методики обучения, на наш взгляд, подтвердили показатели двигательной активности, достигнутые за период испытания. Так у всех пилотов отмечалось увеличение продолжительности непрерывной ходьбы от занятия к занятию (рис. 6), выраженный прирост отмечался от 1 ко 2 дню, что объясняется высоким тренировочным эффектом пошагового обучения технике перехода в вертикальное положение. Со 2 по 6 день мы отметили монотонное повышение двигательной активности, так как в этот период пилоты отрабатывали более сложные навыки – ходьба в брусках и переход на костыли. И, наконец, начиная с 7 дня испытаний продолжительность непрерывной ходьбы нарастала достаточно выражено, что указывает на сформированный навык удержания равновесия.

Выводы. В настоящее время стремительно растет количество исследований, оценивающих эффективность роботизированной механотерапии в восстановительном лечении двигательной функции по сравнению с консервативной реабилитационной терапией.

Все, выше перечисленные виды локомоторных тренировок, имеют четкое сходство в применении инновационного метода роботизированных технологий. Использование роботизированных комплексов в восстановлении двигательных функций сравнительно молодое, но быстро развивающееся направление в нейрореабилитации. Применение этих методов реабилитации пациентов с ТБСМ помогает достичь положительных результатов в виде формирования правильно паттерна ходьбы и профилактики вторичных осложнений, что немаловажно для спинальных больных. Также многие авторы отмечают простоту оценки динамики состояния двигательных функций и после занятий.

Литература:

1. Википедия - Локомоция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Локомоция>, свободный. – Загл. с экрана.
2. Даминов, В. Д. Роботизированная механотерапия в нейрореабилитации / В. Д. Даминов. // Вестник АГИУВ. – 2013. – №4. – С. 83-88.
3. Зими́на, Е.В. Роботизированная механотерапия в ранней реабилитации больных с травмой спинного мозга / Е.В. Зими́на, А.В. Смоленский // Лечебная физкультура и спортивная медицина, 2010. №8 (80), С. 41-44.
4. Морозов, И.Н. Эпидемиология Позвоночно-спинномозговой травмы / И.Н. Морозов, С.Г. Млявых // Медицинский Альманах. – 2011. – № 4 (17). – С. 157-159.
5. Миронов, Е.М Реабилитация больных с последствиями позвоночно-спинномозговой травмы / Е.М. Миронов // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2012. №2 С. 6-9.
6. Истомин, А. Г. Модифицированные спортивные подвесные системы для использования в реабилитационном процессе / А.Г. Истомин, Е.В. Луценко. // Травма. – 2016. – № 2 (17). – С. 6-9.
7. Клешунов, С. С. Вертикализация пациентов с травматической болезнью спинного мозга / С. С. Клешунов, С. М. Чечельницкая. // Вестник МГПУ. – 2017. – № 3 (27). – С. 34-44.
8. Устинова, К. И. Виртуальная реальность в нейрореабилитации / К. И. Устинова, Л. А. Черникова. // Технологии. – 2008. – № 4 (2). – С. 34-39.
9. Харкема, С. Локомоторная тренировка: принципы и практика / С. Харкема, А. Берман. – Лос-Анджелес: АСТ, 2002. – 63 с.
10. Черникова, Л. А. Роботизированные устройства в нейрореабилитации / Л. А. Черникова, А. И. Труханов. // Доктор.ру. – 2008. – №7. – С. 41-45.

Педагогика

УДК:37.02

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Копцева Татьяна Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Копцев Виктор Петрович

Институт культуры и искусств Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы "Московский городской педагогический университет" (г. Москва)

ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ ИГРА В ЖИЗНИ РЕБЁНКА

Аннотация. В статье обосновывается роль игры в жизни ребенка, выявляется ее педагогический потенциал, анализируется функция игр, подчеркивается эффективность системы художественно-творческих игр в образовательном процессе, выявляется механизм организации игры в формах, средствами и методами искусства, делается вывод о том, что игра как «феномен культуры» способствует художественному развитию ребенка и выявлению его творческого потенциала.

Ключевые слова: творческая игра, методы, средства и формы искусства, воспитательный потенциал игры, художественное образование, изобразительное искусство, ребенок-художник, система художественно-творческих игр.

Annotation. He article explains the role of play in a child's life; its educational potential, and analyze the function of games, emphasizes the effectiveness of the system of artistic and creative games in the educational process, reveals the mechanism of the organization of the game in the forms, means and methods of art, it is concluded that the game as a "cultural phenomenon" contributes to the artistic development of the child and the identification of its creative potential.

Keywords: creative play, methods, means and forms of art, the educational potential of games, art education, fine art, child artist, system of art and creative games.

Введение. В жизни человека роль игры велика. Игра как «прообраз» жизни способна обучать, развивать, воспитывать, социализировать, радовать, давать отдых и др. Отсюда неслучайно нидерландский мыслитель Й.Хёйзинг утверждал, что «человеческая культура возникает и развивается в игре, как игра» (8). Для детей игра – продолжение жизни, она несёт удовольствие и радость, через игру ребёнок становится совершеннее.

Исследователь игр дошкольников Д.Б. Эльконин так писал о значении игры в жизни личности: «Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения» (10).

Игру называют «школой морали», «азбукой всякого знания», «школой поведения», «сферой социального творчества», «свободным самостоятельным раскрытием всех сил человека, его сущности», «арифметикой социальных отношений», «феноменом культуры». Играть, значит взаимодействовать, вступать в диалог между партнёрами или группами играющих. Поскольку игра информативна, то она «рассказывает» самому ребенку о нём самом, избавляет его от многих личных тягот и переживаний. А педагогу-воспитателю она

может многое поведать об играющем ребёнке. Таким образом, игра становится формой общественного и творческого самовыражения человека, формой позволяющей педагогу познать своего воспитанника, формой художественного образования подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Генезис игры доказывает, что большинство игр по природе своей имитативны и первоначально возникают как результат деятельности. Игра – форма общественного опыта ребенка. Игровой элемент по мере становления культуры растущего человека уйдут на задний план, уступив место труду, науке, образованию, искусству, творчеству, но сама игровая деятельность обеспечит первичное развитие личности ребенка, выступит важнейшим способом освоения предметного мира и опыта человеческих отношений.

Одним из первых квалифицировал игру как педагогическое явление Ф.Фребель – немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания. Он вычленил дидактические игры, которые способны решать задачи обучения ребенка, давать ему представления о форме, величине, цвете, помогать овладевать культурой движения и др.

На воспитательный потенциал игры и игровых ситуаций указывали многие исследователи. Так С.А.Шмаков, говоря о психологической значимости игры, отмечал: «Игра – наиважнейшая, универсальная сфера «самости» ребенка, в которой идут мощные процессы «само»: самоодушевления, самопроверки, самоопределения, самовыражения и, что особенно важно, самореабилитации... Это совокупность способов взаимодействия ребенка с миром, познание и открытие его и нахождения своего места в нём» (9). Недооценка воспитательного значения игры и её роли в жизни ребенка приводит к «игровой дистрофии» (В.П.Зинченко). Дети, недоигравшие в детстве, становятся психологически ущербными, такая социальная «ущербность» по утверждению многих психологов не поддается коррекции.

Игровая деятельность ребенка может рассматриваться как один из механизмов формирования эстетической и художественной культуры ребенка. На эту особенность игры указывал английский исследователь Г. Рид. «Игровой метод, – писал он, – если его правильно понимать, должен координировать и направлять игру в искусство. Игра есть прежде всего вид неформальной деятельности, способной превращаться в художественную деятельность и таким образом оказывать влияние на органическое развитие ребенка» (7).

М.С.Каган, изучая проблемы человеческой деятельности, рассматривал игру как феномен общения и как синкретически-художественную деятельность. Сюжетно-ролевые игры, подражательные игры, игры-драматизации, режиссёрские и художественные игры самым характером своей деятельности открывают эстетическому воспитанию в игре «зелёный свет». Через игру формируется воображение вообще и художественное в частности, развивается творческая фантазия, идёт активное приобщение к художественной культуре в целом.

Художественно-творческая игра – это игровое действие, которое приводит ребенка к самостоятельным открытиям, продуктивным результатам. Педагогически организованные игровые ситуации и игры «Мастерская художника», «Выставка», «Экскурсия» являются художественными, ребенок не просто берёт на себя роль «художника», но и выполняет творческую уникальную работу, используя живописный, скульптурный, графический или конструктивный материал. Таким образом, игра в художника способствует образному отражению ребенком действительности, принятию и сохранению им художественного опыта. «Роль художественных игр в эстетическом формировании личности особенно велика. Ибо они объединяют воспитательные и возможности самой игры и искусства» (6). Таким образом, «образование через искусство», использование театральных технологий, основ актёрского мастерства, приёмов драматизации, пантомимы, уподобление, эмпагии и др. может стать действенными методами работы с детьми как дошкольного, так и школьного возраста.

Функция игры идёт от запросов социальной практики, от психофизиологических потребностей растущего человека. Существует игра-труд, игра-искусство, игра-досуг, игра-праздник, игра-отдых, игра-загадка, игра-упражнение, игра-тренинг, игра-развлечение, игра-общение, игра-коррекция, игра-общение, игра-воображение, игра-фантазия и др., бывают игры синтетического свойства, когда объединяют в себе разные игровые функции. В любом случае игра есть свободное проявление ребенком разнообразных влечений.

Говоря о воспитательном и развивающем характере игры, Л.С.Выготский, А.С. Макаренко, А.Е. Флёрин и другие исследователи отмечали, что в игре человек может почувствовать себя «чем-то более высоким», подняться «на голову выше самого себя», приобрести «высшие нравственные достижения, которые завтра станут его средним уровнем», его привычной моралью (1).

Педагогическое значение игры определяется её диагностической функцией. В процессе игры ребенок проявляет себя и познает себя. Игра убедительно раскрывает в ребенке личностное, свидетельствует о том, что он неблагодарный, шумный, озорной, конфликтный, дерзкий и т.п. или наоборот, вскрывает его общительность, рассудительность, дружественные намерения, доброту и т.п. Известно, что игра выявляется ресурсы интеллекта, двигательный потенциал, творческие задатки и характер, качество межличностных отношений детей друг с другом (симпатии, антипатии).

Поскольку игровая деятельность представляет произвольное, обобщённое воспроизведение действительности и является внеутилитарной по своему характеру, она для ребенка привлекательна в силу удовлетворения желаемых, а не навязанных извне действий. Ребенок сам в игре самодиагностирует свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражаясь, самоутверждает себя. Игра диагностична, и, уже поэтому, она есть «зона ближайшего развития».

Для воспитателей и учителей игра – удобный метод диагностики общего и художественного развития ребенка ещё и потому, что она является формой поисково-исследовательского поведения. Психологи рассматривают игру не только как средство познания ребенка, проявления, распознавания и раскрытия его потенциальных возможностей, но и как средство коррекции правильности развития его психических и нравственных качеств (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская и др.).

В психолого-педагогической литературе детские игры, игровые сценарии для импровизаций детей, игровые этюды, игровые ситуации и упражнения, нацеленные на психокоррекцию, носят названия игротерапия (С.А.Шмаков, Н.Я. Безродова); психогимнастика (М.И. Чистякова); игровая психотерапия (Дж. Морено), арттерапия и др. Названные технологии представляют собой курсы, тренинги, систему

специальных занятий, упражнений, программы игр, игровых моделей, направленных на коррекцию различных сторон психики ребенка – как эмоционально-личностной сферы, так и познавательной и двигательной.

В связи с социальным напряжением в обществе, конфликтами в семье, экономическими проблемами резко возросло количество детей с задержками психологического развития, неврозами и другими нервно-психическими расстройствами, находящимися на грани здоровья и психической болезни (пограничные состояния). Дети с такими нарушениями («нервные дети») воспитываются в обычных детских садах, учатся в обычных школах, значит, их наставники должны владеть приемами психопрофилактической коррекции. Это важно еще и потому, что дидактические и психические нагрузки на детей растут, а возможностей для отдыха, эмоциональной и двигательной разгрузки становится все меньше.

Терапия искусством (арттерапия) является эффективным средством психокоррекции. В психолого-педагогической литературе описано много игр, которые используют выразительные средства и формы изобразительного искусства в терапевтических целях. Содержание и сюжет игры, воображаемая ситуация, правила игры и игровые действия выстраиваются на основе образного языка изобразительного искусства. Игра реализуется в формах, средствами и методами искусства (2).

В результате многолетнего опыта работы с детьми была разработана система художественно-творческих игр и игрушек для детей дошкольного и младшего школьного возраста включают игры по разным видам изобразительного искусства: живописи, графике, скульптуре, архитектуре, декоративно-прикладному искусству.

Так раздел «Живопись» основаны на играх в цвета. Мнимое присутствие в стране волшебных красок (цветов) позволяет обыграть разные эмоционально-образные ситуации: игры «Тихие и громкие цвета», «Весёлые и грустные», «Тёплые и холодные», «Контрасты и нюансы», «Мягкие и колючие», «Цветные и бесцветные» и т.п. Разработаны методические рекомендации по использованию дидактической игры «Цветные кубики», позволяющие в игровой форме знакомить детей с хроматическими и ахроматическими цветами, развивать ассоциативно образное мышление.

Раздел «Скульптура» основывается на играх, связанных с моделированием объёмов, и игровых ситуаций «Ожившая скульптура». Процесс лепки из пластилина, глины, теста и других материалов может стать увлекательной игрой, целью которой является создание творческого продукта. Игра «Я-скульптор» или «Я-скульптура» способствует формированию у детей творческих замыслов.

Раздел «Архитектура» – многогранен. Это прежде всего игры по формированию пластикой собственного тела (при помощи пантомимы) элементов интерьеров и экстерьеров зданий (я-колонна, я-стул, я-портал, я-окно и др.). В играх используются предметы-заменители (палка, мяч, стул и др.), позволяющие детям насытить пластический образ, сделать его более ярким и узнаваемым. Игра «Я-архитектор» нацеливает дошкольников на сочинение замысла и воплощение его в материале, например, на лепку из пластилина или конструирование из бумаги отдельных зданий (например, Дом Снегурочки. Дом Бабы Яги) или целых архитектурных ансамблей (например, Город Солнца. Страна Великанов. Страна Лилипутов и др.). Игра в художественное лото «Удивительные постройки» носит познавательный характер. Детям необходимо по описанию или по загадке отгадать ту или иную архитектурную постройку, игра предоставляет возможность ребенку составлять из модулей оригинальные постройки.

Раздел «Декоративно-прикладного искусства» основывается на выразительных возможностях декоративной композиции и узора: симметрично и асимметрично, ритмично и неритмично, тяжёлое и лёгкое, большое и маленькое, далёкое и близкое, красочное и блёклое и др. Здесь интересны игры «Заверши узор», «Найди потерянную часть», «Организуй ритмическую цепочку», «Из модулей построй орнаменты в круге (квадрате, треугольнике, полосе, прямоугольнике, шестиграннике)». Игра «Я-декоратор» стимулирует зарождение творческих замыслов и создание предметов декоративно-прикладного значения. Игра-лото «Народные промыслы» позволяет ребенку систематизировать картинки с произведениями искусства с учетом их образной стилистики.

Раздел «Графика» выстраивается на играх, в которых используется выразительный язык графического искусства. Игры с точками, линиями, пятнами или штрихами, а также изображение ребенком мира при помощи этих изобразительных средств являются эффективными и доступными средствами художественного воздействия. Игры «Черное – белое», «Точки», «Штрихи», «Пятна», «Характер линий» погружают ребенка в ситуацию «я-автор» и позволяют ему создавать выразительные образы.

При этом воображаемая ситуация является важным элементом детской игры. Курт Коффка создал теорию «двух миров» – мира реальности и мира игры, он истолковывал игру как мир полной детской свободы, в которой ребенок себя перемещает из реального мира принуждения, и живёт в игре при помощи воображаемой ситуации («как будто», «если бы», «понарошку»). Такая «воображаемая правда» (К.С. Станиславский, П.М. Ершов) позволяет ребенку войти в новое положение, подняться над собой, активизировать свои духовные, эмоциональные и физические силы, совершить поступок, пережить «катарсис» (очищение) и оздоровиться духовно (2).

Воображение – способность фантазировать, придумывать, мысленно представлять что-либо, делать выбор – это важная эстетическая способность. Проживание воображаемой ситуации способствует накоплению художественно-творческого опыта, развитию навыков построения образа, поиска средств и моделированию конечного результата предметной игровой деятельности. Воображение – это создание программы игрового поведения. Поскольку источник игры – живой интерес детей, то в игре формируется интерес и к изобразительной деятельности, которая приносит ему удовлетворение и успех.

Игла в сказочную страну «Вообразилию» или «Выдумляндию» интересна детям, поскольку дает возможность разгуляться детским фантазиям. В рамках образовательной темы «Фантастическое животное (птица, рыба, насекомое) дети играют с модульными картинками и составляют из них самые различных несуществующих существ, придумывают им оригинальные названия: «Ежкотер», «Зуболет», «Медведекит», «Рыбослон» и т.п.

Состязательность, соперничество – внутренняя пружина игры. Игра стимулирует, создаёт условия для мобилизации всех потенций ребенка. Целевые установки игры могут быть сделаны на победу (например, «Кто первый найдет все «тёплые цвета», тот и выиграл»), на усовершенствование тех или иных навыков (например, «Кто первый получит зеленый цвет, имея синий, желтый и красный цвет?»), на активизацию познавательной активности (например, «Кто быстрее определит расположение семи цветов радуги,

познакомившись со считалкой: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан»?). Однако общая мотивация игры должна быть не на выигрыш, а на то, чтобы играть и получать от этого позитивные эмоции.

Важная задача педагогически организованной игры по изобразительному искусству – художественно-творческая. Она предполагает решение проблемной ситуации: разгадать, угадать, распутать, добиться результатов и т.п. В этой цели заключены способы игрового поведения, их выбор, механизм влияния игры на личность ребенка-художника.

Игра – явление демократическое, имеющие высокую воспитательную репутацию и творческие цели. Логика перехода от простых игр к сложным связана с постепенным углублением разнообразного содержания игровых заданий и правил – от игрового состояния к игровым ситуациям, от подражательства к игровой инициативе и импровизации, от локальных игр к играм-комплексам, от возрастных игр к безвозрастным.

Сегодня возросла роль компьютерных игр в жизни ребенка. В большинстве своем они не несут художественно-эстетической направленности. В соответствии с медицинскими требованиями ребенок 3-7 лет может находиться за компьютером не более 10-15 минут (5). Поскольку полностью исключить из жизни ребенка компьютер и гаджеты невозможно, то необходимо разработать комплекс мер, нацеленных на разработку художественно развивающих компьютерных игр.

Выводы. Детство без игры и вне игры аномально. Лишение детей игровой практики – это лишение его детства, лишение возможности для развития импульсов художественного творчества, воображения, эмпатии, одухотворения осваиваемого опыта жизни, активизации процессов познания окружающей действительности, науки и искусства. Художественно-творческая игра, как гарант детства, как явление человеческой культуры, может стать сильным союзником педагога в воспитании и развитии детей всех возрастных групп, действенным средством раскрытия творческого потенциала каждого ребенка.

Литература:

1. Выготский Л.С. Вопросы психологии детской игры // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 38.
2. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология. Взаимодействие людей в жизни и на сцене. Режиссура как построение зрелища. – М.: Издательство «Мир искусства», 2010. – 408 с. ISBN 978-5-904407-04-9.
3. Копцева Т.А. Творческая игра – способ развития универсальных учебных действий младших школьников // Изобразительное искусство: Методические рекомендации к учебнику 2 класса общеобразовательных учреждений / Т.А. Копцева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013. – С. 4-23.
4. Копцев В.П. Учим детей чувствовать и создавать прекрасное: Основы объемного конструирования – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 20014. – 144 с., ил.
5. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 26 марта 2003 г. № 24 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.1.1249-03».
6. Праздников Г.А. Игра и эстетическая культура личности. – Л., 1976. – С. 56-57.
7. Рид Г. Образование через искусство. – М.: Искусство, 1978. – С. 223.
8. Хейзинг И. Человек играющий. – Хаарлем, 1938. – С. 7.
9. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994. – С. 23-24.
10. Эльконин Д.В. Психология игры. – М., 1978. – С. 282.

Педагогика

УДК 371

преподаватель кафедры огневой подготовки, капитан полиции

Коркмазов Алим Викторович

Северо-Кавказский Институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ СМЫСЛООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается содержание смыслоориентированного обучения, раскрывается преемственность опыта в образовательном процессе, компоненты ценностных и смысложизненных ориентаций, а так же процесс формирования личностных смыслов обучающихся.

Ключевые слова: смыслоориентированное обучение, социокультурный опыт, мотив в образовательном процессе.

Annotation. In this article, the content of sense-oriented learning is examined, the continuity of experience in the educational process, the components of value and meaningful orientations, as well as the process of formation of personal senses of learners are revealed.

Keywords: sense oriented instruction, socio-cultural experience, motive in the educational process.

Введение. Современные условия жизни требуют от молодого человека, вступающего в жизнь, не только определенной базы знаний, но и разнообразных личностных качеств, которые помогут ему лучше адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям. Все это предполагает целенаправленную, последовательную трансляцию социокультурного опыта другому человеку в специально созданных условиях. Некоторые ученые придерживаются мнения, что от способа учения и его содержания может меняться не только темп, но и направление всего психического становления личности, а сама обучающая деятельность в свою очередь является непосредственно условием и фактором данного развития. Следовательно, в «социальном учении», то есть в учении, проводящемся в группе, вырабатываются единые, общепризнанные смыслы и нормы, которые в дальнейшем стабилизируются во взаимодействии.

Формулировка цели статьи. Определение и теоретическое обоснование условий, позволяющих формировать конкурентоспособного специалиста, с определением подбора приемов, позволяющих актуализировать процесс формирования личностных смыслов обучающихся.

Активизация и стимулирование ценностно-смыслового самоопределения личности.

Изложение основного материала статьи. Общность субъектов образовательного пространства в психолого-педагогической литературе рассматривается как полисубъект, характеризующий собой

«целостную открытую динамическую систему субъектов, отражающую феномен единства развития каждого субъекта, находящихся в субъект-субъектных отношениях, обусловленных совместной учебно-педагогической деятельностью». С точки зрения «смыслодидактики», понятие учебного процесса отличается определенной спецификой, обусловленной тем, что смысл в учебной деятельности рассматривается в роли задачи, цели, целеполагания. В содержании учебного процесса – смысл воспринимается в качестве особой формы культуры, как «откристаллизованные смыслы» [7]. В протекании учебного процесса – смысл принимается как определенные переживания его участников: в конкретном случае учителя и учащихся. Взятый в указанном аспекте учебный процесс, на наш взгляд, выступает как базис смыслового полисубъекта, характеризующийся единством развития личностно-смысловой сферы каждого субъекта в процессе совместной учебно-педагогической деятельности, рассматриваемой в качестве интенции смыслообразования.

Смысловый полисубъект предполагает соблюдение баланса между управлением учебным процессом со стороны преподавателя и саморегулированием учения самим студентом, основанным на личностно-смысловых предпочтениях, порождаемых смыслообразующей мотивацией. А.Н. Леонтьев доказал, что в содержании мотива огромную роль играют не стимулирующие, а смыслообразующие мотивы, поскольку они не только побуждают к деятельности, но и содержат в своем составе новый элемент – личностный смысл. Личностный смысл, таким образом, выражает отношение мотива к цели. Важно, что бы данное виденье было с первых дней учёбы в высшем образовательном учреждении. Например, не случайно, среди вопросов, задаваемых студентам на первых занятиях по математике, присутствуют вопросы: «А зачем мне нужно это изучать, если я буду экономистом?», «А где это может мне пригодиться в моей профессии?». Систематическое использование экономических понятий, законов, задач, идей и моделей при обучении математике позволяет разрешить данную проблему. Что дает возможность на первоначальном этапе обучения студентам самим формировать представление о значимости предмета и тем самым вовлекаться в сферу профессиональной культуры.

Образовательное пространство, будучи смыслонасыщенным, по сути своей является и смыслообразующим. С одной стороны в образовательном процессе смыслы предстают в качестве психологических единиц, с другой стороны, преимущественно, в качестве единиц культуры и обе стороны взаимосоотнесены друг к другу. В данном случае культура, выступая в роли смысловой субстанции и смыслового фонда социума, проявляется в двух ракурсах:

- социально-историческом, когда смыслы, откристаллизовавшись, приняли знаковую, воплощенную форму;
- реального бытия, жизни, живых отношений, раскристаллизованных социальных и личностных смыслов.

Раздвоение форм бытия культуры, позволяет сделать выводы, что образование так же, как и смысловая реальность является пространством соединяющим две эти формы существования культуры как смысловой действительности. То есть процесс формирования личностно смысловой сферы, обусловленный общими закономерностями личностного развития, движется по двум детерминирующим друг друга направлениям под воздействием нормативов взаимоотношений людей друг с другом и нормативов взаимодействия субъекта с предметами в мире постоянных вещей. Все это подразумевает использование личностной составляющей содержания учебных дисциплин, обогащенной за счет:

а) привлечения дополнительных социокультурных источников, гуманитарных текстов, визуализации художественных и исторических образов, дающих возможность сделать актуальной ценностную составляющую содержания образования за счет выявления и сопоставления различных версий культурных смыслов, в том числе и версий, которые выходят за рамки научно-теоретического знания. Это позволяет субъектам образовательного процесса выстроить в сознании сложную многомерную динамическую ценностно-опосредованную картину мира [8];

б) смысловой экстраполяции – возможности субъективного переноса смыслового содержания одной ситуации в другие условия [1], то есть «проецирование» научных знаний в систему жизненных отношений, реальной деятельности и саморазвития человека, что обеспечивает смыслоориентированную направленность образовательного процесса;

в) выявление смылосозидающего потенциала учебного материала и дополнение его разными способами объяснения явлений мира. При использовании данного приема важно учитывать равноправное взаимодействие двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального), которое происходит не по способу «вытеснения» индивидуального и «наполнения» его общественным, а методом их постоянного взаимосогласования. Необходимо при этом обращать внимание на вхождение в структуру содержания образования личностного опыта самого обучающегося в форме переживаний, которые подлежат рефлексии, осмыслению, обобщению и выводам. Из этого следует, что основные усилия педагогов по обновлению содержания должны быть направлены на усиление его личностно-смысловой направленности.

Все это предполагает целенаправленную, последовательную трансляцию социокультурного опыта другому человеку в специально созданных условиях. Отличительной чертой обучения, как смысловой реальности, является то, что оно:

а) имеет возможность регулирования смыслообразования и создания условий, дающих возможность самопроявлению смыслов, направляющих данный процесс обучения в соответствии с закономерностями смыслообразующей деятельности обучающихся;

б) подразумевает использование смыслового потенциала с целью достижения других образовательных целей, тем самым способствуя формированию новых предпосылок для создания нового «витка» смыслообразования.

С целью подбора приемов, позволяющих актуализировать процесс формирования личностных смыслов обучающихся необходимо:

1) учитывать факт того, что смыслу свойственно «самопроизвольное» возникновение, а обучение в свою очередь может быть жестким и регламентированным. Ведь в этом случае, образовательное пространство может оказаться не только сферой способствующей, благоприятствующему смыслообразованию, но и может проявлять себя в форме «зоны риска», в которой, в условиях ненадлежащего решения проблемы, например, недооценки направленной трансляции смысла, может произойти разрушение жизненно важных для обучающихся смысложизненных ориентаций;

2) построение целостной педагогической технологии, направленной на стимулирование смыслообразования обучающихся, должно содержать соотношение более общих и более частных способов и приемов смыслообразования, то есть предполагать интенциональность. При этом возникает смысловой континуум от первичных, наиболее элементарных смысловых личностных образований (личностные смыслы, смысловые установки, мотивы) до уровня присущего высшим смыслам, которые формируют смысл жизни человека, важнейшие жизненные ценности, обуславливающие смысловую ориентацию человека в реальном и жизненном мирах. Это позволяет обеспечить единство и взаимосвязь всевозможных подсистем, компонентов, субъектов системы профессионализации, направленных на решение общей цели выражающейся в активизации и стимулировании ценностно-смыслового самоопределения личности [8].

В современном социокультурном обществе, в котором цели и ожидаемые результаты обучения должны соответствовать новым требованиям к профессиональной подготовке выпускников высшей школы, обеспечивающих конкурентоспособность специалистов, происходят определенные изменения и в особенностях взаимодействия преподавателя и студента. Данное взаимодействие обладает определенной устойчивой направленностью, но способы реализации данного процесса могут быть различными. Понятие коммуникативной стратегии, как работы связанной с управлением смыслами, трактуется в учебном процессе как стратегия, направленная на «управление процессами создания картины мира, свойственной данному сегменту мира, объединенному как единой системой ценностей, так и едиными коммуникативными возможностями». Чем сильнее эти коммуникативные возможности, тем активнее будут проходить процессы общего смыслообразования. Л.Ц. Кагермазова отмечает отличия коммуникативных процессов от чисто информационных. По ее мнению, «коммуникативные потоки выступают как смыслообразующие, а информационные - выступают как форма, в которую этот смысл облекается». Поэтому коммуникационные стратегии можно рассматривать как представленное в технологии ценностно-смысловое намерение и его осуществление, то есть выбор пространства, типа взаимодействия, совокупности транслируемых смыслов, относительно которого строится система передачи знаний. Существенная роль в построении такого контакта отводится педагогу, его готовности и умению занять смылоориентированную позицию, организовать условия, способствующие смыслоактуализации.

С целью создания условий, позволяющих формировать конкурентоспособного специалиста, преподавателю необходимо создать в процессе обучения атмосферу способствующую максимальному развитию смысловой сферы и основных ее компонентов – ценностных и смысложизненных ориентаций. К. Роджерс назвал учителей, способных развивать смысловую сферу обучающихся, фасилитаторами и выявил ряд общих методических приемов применяемые этими учителями в различных модификациях: использование средств обучения и создание условий, обеспечивающих их физическую и психологическую доступность учащимся; создание в процессе обучения разнообразных «обратных связей» между учителем и учащимися (опрос, беседы, групповые формы общения и т.п.); заключение индивидуальных или групповых «контрактов» с учащимися, в которых после совместного обсуждения фиксируется четкое соотношение объемов учебной работы и ее оценок; организация процесса обучения в разновозрастных ученических группах, в которых ученики могут выполнять функции учителя; распределение учащихся класса на две группы, в одну из которых входят учащиеся с позитивными установками в отношении гуманистического обучения, а в другую - те, кто более склонен к авторитарному обучению; организация групп свободного общения (для учащихся, для учителей и смешанных) с целью формирования гуманистических личностных установок.

Продолжая исследования Роджерса, З.И. Исаев определил следующие условия организации учебного процесса, обеспечивающие эффективность реализации смыслообразующих учебных технологий: ориентация работы педагогов на приоритет влияния знаний и способов их изучения на самоактуализацию и самовыражение учащихся; ориентировать цели на смыслодеятельность учащихся; уметь раскрывать смыслообразующий потенциал учебного материала; составление учебных заданий по ключевым вопросам, требующим вариативных ответов, идей, мыслей и мнений учащихся; стимулирование и поддержка учителем инициативы учащихся в создании, высказывании и утверждении своих смыслов в изучаемых знаниях; компетентная оценка учителем степени влияния смыслодеятельности учащихся на углубленное понимание знаний, самовыражение и самореализацию.

В образовательном процессе учитывается специфика процесса смыслостроительства как глубоко индивидуализированного и «идущего от субъекта», т. е. не по внешнему заказу, а в связи с возникающей внутренней потребностью и готовностью к личностному росту [2]. Что подразумевает принятие смысловой сферы другого (смысловая эмпатия), отождествление индивидуализированного смысла со смыслом другого, микрогруппы, общества (смысловая идентификация), раскрытие своего смысла для другого (презентация), субъективность отношений, т.е. их «замыкание» на себе, желание соотносить внешний объект деятельности с внутренней потребностью субъекта.

Выводы. В процессе осуществления ценностно-смыслового поиска одним из главных средств его актуализации выступает диалогическое общение, ориентированное на проекцию «точек ценностно-смыслового роста» в настоящее, в актуальную педагогическую ситуацию. Что предполагает организацию информационно-образовательной среды, обеспечивающую активизацию рефлексивного субъект-субъектного общения между всеми участниками педагогического процесса, в который, помимо студентов и преподавателей, должны быть вовлечены представители профессионального сообщества по осваиваемым специальностям, работодатели, ведущие ученые и практики в соответствующих областях. Это подразумевает использование фасилитаторами активных методов обучения, учебного сотрудничества, расширение образовательных возможностей, предполагающих свободный выбор обучающихся. Данная форма обучения будет особенно эффективна, если в ходе обучения учитываются жизненные миры обучаемых.

Литература:

1. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. / И.В. Абакумова. - Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2003. - 187 с.
2. Белякова Е.Г. Педагогические условия и средства обеспечения смысловой ориентации современного образования / Е. Г. Белякова <http://lifelong-education.ru/index.php/ru/>
3. Исаев З.И. Дидактические условия реализации смыслообразующих учебных технологий в основном общем образовании: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Исаев Замир Исаевич; [Место защиты: Дагестан. гос. пед. ун-т] Махачкала, 2011

4. Кагермазова Л. Ц. Коммуникативная компетентность преподавателя. Учебно-методические рекомендации. Нальчик, 2008.
5. Коркмазов А.В. Психолого- педагогическая готовность преподавателей к формированию ценностной ориентации студентов с целью повышения эффективности самостоятельной работой / А.В. Коркмазов // Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современнойнауки и образования». - 2016 - №9 – Т-1 С. 176-177
6. Коркмазов А.В. Психолого-педагогические приемы формирования и развития системы личностных смыслов в образовательном процессе. / А.В. Коркмазов // Проблемы современного педагогического образования. Серия: педагогика и психология. Сборник научных трудов. г. Ялта-2017 - №56 Т-10 С. 253-265.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1999. 487 с.
8. Лукьянова Л. В. Ценностно-смысловое самоопределение студентов в учебно-воспитательном процессе учреждений среднего профессионального образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Комсомольск-на Амуре гос. пед. ун-т Комсомольск-на-Амуре, 2006
9. Нагоева М.А.Правовое воспитание среди несовершеннолетних / М.А. Нагоева. // Актуальные проблемы права и правоприменительной деятельности материалы международной научно-практической конференции. под общей редакцией В.А. Сосова. 2017. с. 192-195.
10. Нагоева М.А. Соотношение оперативно-разыскной и уголовно-процессуальной деятельности. / М.А. Нагоева. // Теория и практика общественного развития. 2016. № 5. с. 86-88.
11. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия Текст.: Пер. с англ. / К. Роджерс. - М.: Рефл-бук; - Киев: Ваклер, 1997. - 320 с.
12. Шамаев А.М. Профилактические мероприятия как эффективный способ противодействия экстремистским проявлениям // Шамаев А.М. / Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. №10-2. С. 205-208.
13. Шамаев А.М. Некоторые вопросы по обеспечению общественного порядка и общественной безопасности на спортивно-массовых мероприятиях // Шамаев А.М. / Успехи современной науки и образования. 2016. Т.2. №9. С.120-122.
14. Шелехова Л.В. Самопрезентация педагога-психолога как проявление профессиональной идентичности / Л.В.Шелехова, О.А. Седикова. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 3. – с. 389-396
15. Шелехова Л.В. Функции личностно-смысловой сферы / Л.В.Шелехова, А.А.Панеш // Культурная жизнь Юга России – Краснодар: ООО «Просвещение-Юг». – 2012. – №3. – С. 21 – 23

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Кочемасова Любовь Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного рынка труда с учетом региональных особенностей. Обоснована подготовка студентов с ограниченными возможностями здоровья в многоуровневой системе высшего профессионального образования в контексте учебно-производственной практики. Наиболее оптимальной формой повышения профессионального образования является профессиональная подготовка конкурентноспособного специалиста социальной сферы в условиях Комплексного центра социального обслуживания населения в Южном округе города Оренбурга.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; компетентностный подход, профессионализм; профессиональное мастерство; учебно-производственная практика; студент с ограниченными возможностями здоровья, модернизация образования; профессиональная подготовка.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming professional competence of students with disabilities in the conditions of the modern labor market, taking into account regional peculiarities. The training of students with disabilities in a multi-level system of higher professional education in the context of training and production practice is substantiated. The most optimal form of improving vocational education is the professional training of a competitive specialist in the social sphere in the conditions of the Complex Center for Social Services of the Population in the Southern District of Orenburg.

Keywords: professional competence; competence approach, professionalism; professional skills; training and production practice; student with disabilities, modernization of education; professional training.

Введение. Преобразования, происходящие во всех сферах общества, поставили проблему совершенствования и развития профессионального образования. В профессионально-педагогическом образовании наметились тенденции развития: многоуровневое профессиональное образование; усложнение и усиление психолого-педагогической и гуманитарной подготовки; разнообразие специализаций в программах обучения; совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров. Появилась потребность в реализации новых подходов к организации и содержанию подготовки студентов педагогического вуза, способных адаптироваться в сложившихся условиях.

Формулировка цели статьи. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Изложение основного материала статьи. Проблема профессиональной подготовки бакалавров и магистров педагогического вуза тесно связана с совершенствованием образовательного процесса. В современных образовательных условиях речь уже идет не просто о передаче знаний, умений и навыков, а о необходимости нахождения способа модернизации процесса обучения, который позволит обрабатывать большие объемы информации, ведь с каждым днем поток информации возрастает, и успешным специалистом может считаться тот, кто владеет механизмами оперативной обработки получаемых данных. Мы считаем, что достигнуть подобного уровня можно благодаря использованию компетентностного подхода к обучению.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Обостряется основное противоречие, заключающееся в несоответствии уровня профессионально-педагогической подготовленности студентов, его личностного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему в будущей педагогической деятельности. В российской науке исследуемая проблема рассматривается как формирование профессиональных требований к специалисту (А. Г. Бермус, Н. Ф. Ефремова, И. А. Зимняя, Д. С. Цодикова), и также как новый подход к конструированию образовательных стандартов (А. В. Хуторской). Все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

Компетентность (от лат. *competentia*). Профессиональная компетентность характеризуется как «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению ... деятельности».

Следует отметить, что Н.Ф. Ефремова определяет понятие «Компетенции – это обобщенные и глубокие сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки»; «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, ... способность действовать и выживать в данных условиях».

К данному перечню А.В. Хуторской, основываясь на позициях личностноориентированного обучения, добавляет совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности. По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Дж. Равен под компетентностью понимал специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия. По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты». М.А. Чошанов считает, что компетентность – это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные.

Профессиональная компетентность – это понятие, представляющее в синтаксическом плане сложное словосочетание.

Профессиональная компетентность, как отмечает И.Д. Белоновская, является основой профессиональной успешности, а значит основой карьеры, залогом профессионального долголетия, защитой от профессиональных деформаций, дезадаптации [3].

На наш взгляд, понятия профессиональная компетентность, профессионализм, профессиональное мастерство в социальной работе тесно взаимосвязаны, это некие три блока, где один является следствием другого.



Рисунок 1. Взаимосвязь понятий профессиональная компетентность, профессионализм, профессиональное мастерство в социальной работе

Реализация компетентностного подхода означает определение цели и главного результата профессиональной подготовки овладение студентом с ограниченными возможностями здоровья профессиональной компетентностью.

Компетентностный подход, являясь общей методологией проекта, реализуется с учетом опыта вузов Великобритании, Германии, Франции, Италии, России. В связи с этим закономерной является тенденция реализации проекта создания сбалансированной и высоко технологической инновационной модели развития профессиональной компетентности современного студента.

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» осуществлял реализацию областного гранта в сфере научной и научно-технической деятельности по проекту «Развитие профессиональной компетентности социального работника как фактор минимизации рисков защищенности населения региона». Социальный институт Оренбургского государственного педагогического университета представлял проект, учитывая наличие подготовленных к решению исследуемых проблем социальной сферы научно-педагогических работников, научно обоснованных программ развития профессионализма специалистов социальной сферы в рамках конкретного профиля деятельности с учетом специфики региональной социальной политики, разработанности учебно-методических материалов [4].

В современных условиях качество профессиональной подготовки в первую очередь связывают со способностью формировать у студентов профессиональные компетенции. Структура профессиональной компетентности включает следующие компоненты: специальный, социальный, личностный.

Специальная компетентность рассматривается как совокупность следующих компетенций:

- теоретические (понимание теоретических основ профессии; способность осуществлять анализ социальной действительности и находить выход из ситуации; информационная культура);
- инструментальные (способность осуществлять профессиональные действия, владение технологиями социальной работы);
- интегративные (способность сочетать теорию и практику, применять современные технологии в социальной практике);
- управленческие (способность к управлению коллективом, осуществлению анализа и контроля его деятельности).

Следовательно, специальную компетентность составляют, прежде всего, профессиональные компетенции, способствующие эффективному осуществлению профессиональной деятельности специалиста социальной работы.

Социальная компетентность характеризуется, прежде всего, умениями специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с социальной, экономической и культурной средой клиента.

К социальной компетентности относятся:

- контекстуальные компетенции (понимание социальной, экономической и культурной среды клиента);
- этнокультурные компетенции (способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с культурной средой клиента; уважение и преданность родному краю);
- коммуникативные компетенции (способность к межличностным коммуникациям, к взаимодействию с клиентами, коллегами, партнерами; культура межнационального общения);
- социально-творческие компетенции (социально-педагогическая направленность личности, инициативность, социальная креативность, активная жизненная позиция).

Основу личностной характеристики составляют профессионально обусловленные качества. Поэтому *личностная компетентность* включает совокупность профессионально значимых личностных качеств и свойств, объединенных в следующие компоненты:

- нравственно-гуманистическая направленность личности (способность к сопереживанию, альтруизму, милосердию; следование профессиональной этике; гражданская зрелость);
- субъектная позиция (профессиональное самоопределение и самосознание; индивидуальный стиль деятельности; стремление к профессионально-личностному развитию и самосовершенствованию; профессиональная креативность);
- психологические характеристики (развитие психических процессов, эмоциональных и волевых характеристик; способность мобилизовать психофизические ресурсы для реализации деятельности);
- психоаналитические качества (социальный интеллект; ответственное отношение к деятельности, внутренний локус контроля; способность к саморегуляциям и саморефлексии; перцептивность).

Современная социально-экономическая ситуация актуализирует обращение к деятельности ГБУСО Оренбургской области Комплексного центра социального обслуживания населения в Южном округе города Оренбурга на базе которого осуществляется организация и проведение учебно-производственной практики студентов с ограниченными возможностями здоровья [7, 8]. Отметим, что Авторская модель представляет совокупность компонентов профессиональной компетентности, каждый из которых отражает региональную специфику его реализации в профессиональной деятельности. Данные компоненты выступают в качестве педагогической цели подготовки студента в Оренбургском регионе:

- специальная компетентность (готовность к реализации профессиональных компетенций);
- социальная компетентность (готовность к профессиональной деятельности, соответствующей этнокультурной среде клиента, способность к позитивному влиянию на гармонизацию отношений в социуме);
- личностная компетентность (готовность к профессиональной деятельности в качестве субъекта социально-творческой деятельности и профессионально-личностного развития).

Прохождение на базе ГБУСО Оренбургской области Комплексного центра социального обслуживания населения учебно-производственной практики, способствует закреплению, расширению, углублению и систематизации теоретических знаний и приобретению практических навыков работы студентов в реальных условиях Оренбургского региона. Современная социально-экономическая ситуация актуализирует обращение к деятельности ГБУСО Оренбургской области Комплексного центра социального обслуживания населения в Южном округе города Оренбурга. Следует отметить, что на базе Центра осуществляется следующая деятельность:

- оказание социально-бытовых, социально-медицинских, социально-психологических, социально-педагогических, социально-правовых, в стационарных, нестационарных условиях и на дому;
- социальное обслуживание на дому, в том числе, транспортное обслуживание;
- предоставление социально-консультативной помощи, в том числе по телефону;
- реабилитационные услуги - социально-психологическая реабилитация; психологическая реабилитация (психологическое консультирование, психологический тренинг, психотерапия, психологическая коррекция и др.) [6].

Следует отметить, что основными видами деятельности ГБУСО Оренбургской области Комплексного центра социального обслуживания населения в Южном округе города Оренбурга являются: социальная реабилитация инвалидов, участие в организации отдыха и оздоровления детей, оказание помощи женщинам детям-жертвам насилия в семье, внедрение в практику новых форм и методов социального обслуживания в зависимости от характера нуждаемости населения в социальных услугах и местных социально-экономических условиях.

Выводы. Таким образом, формирование профессиональной компетентности студента с ограниченными возможностями здоровья, позволило трактовать понятие «профессиональная компетентность» как интегративное качество личности, структурно представленное совокупностью ценностно-мотивационной, когнитивной, психологической, социально-трудовой компетенций, которое *обеспечивает* на практике способность и готовность специалиста использовать в профессиональной деятельности имеющиеся знания, умения и опыт, активизирующие профессиональную самореализацию специалиста и повышение качества социального обслуживания населения.

Следует актуализировать деятельность региональных Комплексных Центров социального обслуживания населения, на базе которых осуществляется организация, реализация и внедрение на учебно-производственной практике.

Литература:

1. Амельченко Т.В. Формирование профессиональной компетентности в социально-педагогическом образовании: монография. — Чита: ЧитГУ, 2011.
2. Базарова Т.С. Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза: автореф. дис... д-ра пед. наук. — Улан-Удэ, 2010.
3. Белоновская И.Д. Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт: монография. — М.: Институт профессионального образования, 2005.
4. Грант в сфере научной и научно-технической деятельности по проекту «Развитие профессиональной компетентности социального работника как фактор минимизации рисков защищенности населения региона» № 3072/692-IV-ОЗ «Об областных грантах в сфере научной и научно-технической деятельности». — Оренбург, 2013.
5. Касаркина Е.Н. Показатели профессиональной компетентности личности и деятельности социальных работников // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. научной конф. — СПб: Реноме, 2012.
6. Комплексный Центр социального обслуживания населения Ленинского района города Екатеринбурга (ГБУ КЦСОН). [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://lensobes.ru/> (дата обращения 15.02.2018).
7. Кочемасова Л.А. Профессиональная компетентность социального работника: модель, технология, инноватика развития: монография / под науч. ред. С.В. Сальцевой. — Оренбург: «Экспресс-печать», 2013. — 228 с.
8. Кочемасова Л.А. Социально-педагогические предпосылки развития профессиональной компетентности социального работника // European Social Science Journal. — Рига – Москва, 2013. — №9. — Т. 3. — С. 277-285
9. Кочемасова Л.А. Развитие профессиональной компетентности социального работника в процессе практической подготовки с учетом региональных особенностей // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: материалы XXXIX междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск: Изд-во СибАК, 2014. — № 4 (39). Ч.2. — С. 8-14.
10. Кочемасова Л.А. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов в образовательном пространстве вуза // Успехи современной науки. — Белгород, 2016. — №7. — Т.1 — С. 88-90
11. Lyubov G. Pak. Projecting and Implementation of Professional-Personal Environment for Future Teachers / Rimma Kh. Gilmeeva, Polina V. Solovyova, Elina I. Nikonova, Lyubov G. Pak, Tatiana I. Shulga, Vadim N. Perekrestov, Alexandr L. Makarov // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. — 2017. — 1059–1067.

Педагогика

УДК: 796.06

кандидат социологических наук, профессор Крамской Сергей Иванович

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Егоров Дмитрий Евгеньевич

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);

кандидат биологических наук, доцент Амельченко Ирина Анатольевна

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород)

МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КАФЕДРЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА В ОПОРНОМ ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА БГТУ ИМ. В. Г. ШУХОВА

Аннотация. Реорганизация системы образования, формирование опорных вузов несомненно должно способствовать повышению качества высшего образования, способствовать формированию системы бизнес-структур, способствующих разработке и производству инновационного продукта. В работе приведен опыт функционирования кафедры физического воспитания и спорта БГТУ им. В. Г. Шухова.

Ключевые слова: опорный вуз, материально-техническая база, социальная работа, коммерческая составляющая, люди с ограниченными возможностями, население, студенчество.

Annotation. The reorganization of the education system, the formation of supporting universities should undoubtedly contribute to improving the quality of higher education, to promote the formation of a system of business structures that promote the development and production of an innovative product. The work shows the experience of the Department of Physical Education and Sports BSTU. V.G. Shukhov.

Keywords: basic high school, material and technical base, social work, commercial component, people with disabilities, population, students.

Введение. Модернизация системы высшего образования набирает новые обороты. В современных условиях акцент сделан на опорные вузы. Опорный вуз в Российской Федерации — это объединение существующих высших учебных заведений в регионе направленное на обеспечения рынка труда высококвалифицированными специалистами, решения актуальных задач региональной экономики и реализации совместно с регионом и его предприятиями образовательных и инновационных проектов. Создав систему региональных опорных вузов, система высшего образования может своевременно отвечать на запросы работодателей, на прогноз социально-экономического развития области и, способствовать усилению материально-технической базы.

Программа по созданию опорных университетов нацелена на трансформацию существующих высших учебных заведений в центры генерации современных исследований, подготовке квалифицированных кадров и создания новых рабочих мест. Обязанность университета разработать и реализовать совместно с региональными властями программу развития опорного университета с целями, в числе которых высокий уровень трудоустройства выпускников, показатели публикационной активности научных работников, рост объема НИОКР и т.д. Данное условие невозможно выполнить без соответствующего обеспечения, причем данное обеспечение должно охватывать не только материально-техническое, но и кадровое [1]. В подготовке кадров для предприятий акцент ставиться на опорных вузах. Так на портале [3] приводится характеристика сети опорных университетов к 2022 году (прогноз):

- обучается 25% контингента, в т. ч. 40% магистрантов;
- объем НИОКР на 1 НПП – выше в 2 раза, чем в среднем по системе;
- объем публикационной активности – выше в 3,5 раза, чем в среднем по системе.

Для определения опорного вуза среди других вузов проводится конкурс. Целью проведения конкурса является отбор проектов программ развития, направленных на формирование опорных университетов в целях социально-экономического развития субъектов Российской Федерации, в том числе за счет создания университетских центров инновационного, технологического и социального развития регионов [4].

Изложение основного материала статьи. В результате конкурса одним из 33 в категории опорных вузов вошел и БГТУ им. В.Г. Шухова, который позиционирует себя как региональный лидер в сфере подготовки элитных инженерных кадров, включая подготовку в сфере технологического предпринимательства и индивидуального консалтингового сопровождения открытия стартапов студентами и молодыми учеными. В качестве примера считаем целесообразным представить результаты работы кафедры физического воспитания и спорта БГТУ им. В.Г. Шухова, который участвовал в конкурсе на статус опорного вуза.

Для кафедры физического воспитания и спорта как структурной единицы БГТУ им. В.Г. Шухова участие в проекте «**Белгородчина – территория спорта и здорового образа жизни**» значит выполнение целого комплекса мероприятий, как со студентами, так и с различными группами населения г. Белгорода.

Специалистами кафедры физического воспитания и спорта решается комплекс задач: **образовательная составляющая проявляется** в формировании активной жизненной позиции, мотивационно-ценностного отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом, здоровому образу жизни, формирование культуры занятий различными видами спортивной деятельности, объема необходимых и профессионально значимых умений и навыков, повышение уровня психофизических качеств. **Имиджевая** – привлечение в физкультурно-спортивную деятельность максимального числа людей, задействование материально-технической базы БГТУ им. В.Г. Шухова для организации и проведения спортивно-массовых мероприятий, участие и достижения спортсменов в соревнованиях различного уровня способствуют формированию имиджа вуза с высоким уровнем и культурой преподавания, материальной и технической обеспеченности учебного и учебно-тренировочного процесса. **Коммерческая** – материальная база, ее использование для оздоровления студенчества, людей с ограниченными возможностями, жителями г. Белгорода, и близ лежащих территорий, также успехи спортсменов на спортивной арене способствуют увеличению числа поступающих в университет. Увеличению коммерческой составляющей будет способствовать привлечение специалистов БГТУ им. В.Г. Шухова к обслуживанию соревнований различного уровня, в том числе и на коммерческой основе. Еще одной из улучшающей коммерческой составляющей является увеличению числа занимающихся в секциях, в том числе и на коммерческой основе.

Решению задач:

- Сформировать потребность молодежи в здоровом образе жизни и регулярных занятиях различными видами спортивной деятельности.
- Сформировать потребность молодежи в активной жизненной позиции, волонтерстве.
- Продемонстрировать для студентов перспективы в достижении спортивного мастерства на примере спортсменов высшей квалификации, в том числе и на примере студентов БГТУ им. В.Г. Шухова.
- Привлечь в университет талантливых абитуриентов.
- Развить у студентов коммуникабельность и интерес в повышении спортивного мастерства и самосовершенствованию.
- Формирование потребности в постоянном самосовершенствовании.
- Воспитания нетерпимости к асоциальному поведению и приобщения к вредным привычкам.

Проблематика проекта и цели.

- Формирование мотивации студентов к здоровому образу жизни, формирование потребности к регулярным самостоятельным занятиям wybranными видами спортивной деятельности.
- Повышение уровня знаний студентов в сфере физической культуры и спорта и смежных сферах (педагогика, физиология, спортивная медицина).
- Популяризация видов спорта.
- Популяризация волонтерского движения.
- Позиционирование БГТУ им. В.Г. Шухова как университета, в котором для реализации себя нет преград.
- Развитие навыков как самостоятельной, так и командной работы у студентов.

Перечисленное выше возможно решить через воспитание активной позиции, где не последнюю роль в данном деле должен сыграть и Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс готов к труду и обороне

(ГТО). Современный Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс Готов к труду и обороне (ГТО) получил новую жизнь указом президента Российской Федерации от 24 марта 2014 года за № 172 был. В "Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы" отмечалось, что "Российское общество кровно заинтересованно в том, чтобы молодое поколение росло физически развитым, здоровым, жизнерадостным, готовым к труду и защите Родины" [2].

Одним из 12 регионов, реализующих проект по внедрению комплекса «Готов к труду и обороне» стала Белгородская область. В Белгородской области комплекс ГТО был возрожден еще в 2001 году.

Коллектив кафедры физического воспитания и спорта В БГТУ им. В.Г. Шухова ведет целенаправленную работу по вовлечению к подготовке и сдаче нормативов ГТО среди различных групп населения, которые регулярно занимаются на спортивных объектах университета. БГТУ им. В.Г. Шухова является тестирующей площадкой ГТО для различных слоев населения.

В БГТУ им. В.Г. Шухова одно из составляющих успеха является сформированная материально-техническая база, спортивные объекты которой включены в реестр Министерства спорта России дает право проводить спортивно-массовые мероприятия различного уровня, вплоть до Всероссийских включительно. Данная база включает в себя два игровых зала для проведения учебных и учебно-тренировочных занятий. В общежитии №5 оборудован специализированный зал гиревого спорта для силовых видов спорта. Обустроены два игровых зала для проведения учебных и учебно-тренировочных занятий. В общежитии №2 находится зал для аэробики и фитнеса. Возведены два теннисных корта, площадки для гандбола и мини-футбола, пляжных видов спорта, специальная площадка для подготовки к выполнению норм ГТО, оборудован силовой городок (Workout), ледовая арена для занятий хоккеем и фигурным катанием, лыжная база. Функционируют стрелковый тир, шахматный клуб. Установлен ринг для занятий боксом и кикбоксингом, приобретено и уложено татами для занятий дзюдо и самбо.

На территории вузовского кампуса сооружено легкоатлетическое ядро, которое состоит из легкоатлетического сектора, трибун на 2000 зрителей и раздевалок, способными вместить одновременно не менее 150 участников соревнований и футбольного поля покрытым естественным газоном.

Не менее значительное внимание уделяется и водным видам спорта. В феврале 2012 г. начались регулярные занятия со студентами, сотрудниками и преподавателями в плавательном бассейне. В 2014 г. был введен в эксплуатацию бассейн для игровых видов спорта. В данном бассейне получили свое развитие водные виды спортивных игр (водное поло), а также синхронное плавание. Оба бассейна имеют оборудование, позволяющее проводить соревнования по водным видам спорта различного уровня.

Для вовлечения еще большего числа к сдаче норм ГТО на спортивных объектах университета в течение года проводится значительное число спортивно-массовых мероприятий, направленных на популяризацию здорового образа жизни. В настоящее время в работу 40 секций привлечено более 1500 человек. Планируется увеличить число занимающихся в секциях до 3000 человек. Профессорско-преподавательским составом кафедры физического воспитания и спорта активно ведется секционная работа, в которых студенты занимаются настольным теннисом и лыжными гонками, кикбоксингом и шахматами, армрестлингом и легкой атлетикой, пулевой стрельбой и плаванием, теннисом и аэробикой, гиревым спортом и лаптой.

• Кроме этого, порядка 280 человек студентов-спортсменов тренируются в сб. командах Белгородской области и СШОР г. Белгорода у ведущих специалистов (по боксу, спортивному ориентированию, спортивному туризму, тяжелой атлетике, спортивным танцам и др. видам спорта);

- Клуб любителей плавания «Проплыви» – 60 человек;
- Клуб любителей водного поло (любительская Шуховская лига) – 108 человек;
- Совместный проект с Белгородской областной Федерацией футбола «Стрела» (детско-юношеский и студенческий футбол) – 80 человек.

Активно развиваются спортивные игры: гандбол, причем гандбол развивается в двух направлениях: пляжный гандбол и классический, мини-футбол, баскетбол, волейбол, водное поло.

Развитая спортивная инфраструктура университета используется, и будет использоваться как региональная и городская площадка для проведения различных соревнований, формирования групп общефизической подготовки, водных процедур для лиц «третьего» возраста, организации площадок (точек приема) норм ГТО.

Таблица 1

Количество мероприятий по уровню и числа участников

№ п/п	Категории мероприятия	Количество мероприятий	Количество участников
1.	Всероссийского уровня	12	2600
2.	Областного уровня	30	3200
3.	Городские соревнования	30	3300
4.	Внутренние соревнования	38	3700

Также было проведено три соревнования для лиц с ограниченными возможностями в которых приняло участие 400 человек. Для лиц пенсионного возраста было поведено соревнование, в котором приняло участие 200 человек.

Кроме соревнований, проводимых на базе БГТУ им. В.Г. Шухова, жители г. Белгорода занимаются самостоятельно на спортивной базе университета, совершенствуя свои физические кондиции и состояние здоровья круглогодично занимаясь на стадионе и тропах здоровья. Зимой заливается каток, где все желающие на безвозмездной основе могут заниматься различными зимними видами спорта (хоккей, фигурное катание и т.д.). Социальная составляющая реализуется через предоставление возможности различным слоям населения с различной спортивной подготовленностью заниматься в бассейнах, тренажерных залах и спортивных залах.

Количество мероприятий и числа занимающихся по различным группам населения

№ п/п	Вид мероприятия	Количество мероприятий	Количество участников
1.	Всего соревнований	110	12800
2.	Соревнования со школьниками	11	800
3.	Соревнования со студентами	85	10000
4.	Соревнования с различными группами населения	14	2000

Таблица 3

Организация спортивно-оздоровительной деятельности для населения города и региона на спортивных объектах университета

Доля студентов очной формы обучения, вовлеченных в реализацию мероприятий блока, процентов	5	10	15	25	30
Численность студентов, занимающихся спортивными единоборствами дзюдо и самбо, человек	20	40	60	80	100
Количество проведенных публичных мероприятий (круглые столы, конференции, семинары, фестивали, флешмобы и др.), единиц	5	10	15	18	22
Численность участников волонтерского движения, человек	1000	1500	2000	2500	3000

В БГТУ им. В.Г. Шухова идет полным ходом внедрение «Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». По инициативе БГТУ им. В.Г. Шухова были разработаны планы организации и проведения мероприятий по выполнению норм ГТО среди населения. В настоящее время в тестировании приняли участие более 1300 человек. В результате реализации мероприятия к сдаче норм ГТО к 2021 году будет привлечено более 5000 человек.

Влияние блока на развитие университета: привлечение в университет талантливых абитуриентов.

Взаимосвязь с региональным развитием: содействие в реализации государственной программы Белгородской области «Развитие физической культуры и спорта в Белгородской области на 2014-2020 годы».

В рамках реализации этого проекта планируется проведение целого комплекса спортивно-массовых мероприятий.

В связи с поэтапным внедрением «Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» по инициативе БГТУ им. В.Г. Шухова были разработаны планы организации и проведения мероприятий по выполнению норм ГТО среди населения. В настоящее время в тестировании приняли участие более 1760 человек. Знаки отличия получили: золотые - 6 студентов и 8 преподавателей кафедры ФВиС; серебряные – 28 студентов; бронзовые – 59. В результате реализации мероприятия к сдаче норм ГТО к 2021 году будет привлечено более 5000 человек.

Огромное внимание кафедра уделяет проведению университетской Спартакиады, в которой участвуют команды институтов БГТУ им В.Г. Шухова в 16 видах программы. Это самые массовые соревнования, где состязаются более 1000 студентов в каждом учебном году. В 2017 году началась 44 спартакиада.

Не менее значительными являются и спортивные достижения БГТУ им. В.Г. Шухова. За последние пять лет в сборных командах университета подготовлены:

- «Заслуженный мастер спорта России» - 2 человека
- «Мастер спорта России международного класса» - 5 человек
- «Мастер спорта России» - более 80 человек
- Кандидат мастера спорта - 270 человек
- I разряд - 160 человек
- массовые разряды - более 380 человек

Мужская сборная команда университета по гандболу – победитель Чемпионата России среди команд высшей лиги сезона 2017, победитель Чемпионата России по пляжному гандболу сезона 2017.

Женская сборная команда университета по волейболу – бронзовые победители V Всероссийской летней Универсиады 2016, бронзовые призеры чемпионата России среди команд I лиги.

В университете создан центр развития баскетбола. Мужская сборная команда университета выступает в Студенческие лиги ВТБ.

Так же на базе университета создается инновационно-спортивный региональный кластер спортивных единоборств дзюдо и самбо, обеспечивающий необходимые условия для подготовки любителей и профессионалов из числа обучающихся в вузе, учащихся школ, а также для приобщения молодежи к изучению основ и популяризации спортивных единоборств как составляющей здорового образа жизни. Функционируют спортивные секции по самбо и дзюдо, занятия проводит высоко квалифицированный специалист – заслуженный мастер спорта по дзюдо, кандидат педагогических наук, доцент Кутергин Н.Б. Сборная команда университета по самбо в октябре месяце 2017г. выступила в IX Всероссийском фестивале студенческого спорта.

Ведется работа по популяризации различных видов спорта. Так центр развития единоборств совместно со спортивно-патриотическим клубом «Белогор» провели «Мастер-класс» с чемпионами мира по боевому самбо, мастерами спорта международного класса братьями Виктором и Вадимом Немковыми. Вадим Немков является выпускником нашего университета. Данное мероприятие имело большой успех у студенческой молодежи университета и жителей города.

В университете совместно с Федерацией гандбола Белгородской области создан центр развития гандбола в Белгородской области, где основную роль в организации данного центра сыграли хорошие традиции, кадровое обеспечение, отличная спортивная база. Сборная команда университета по гандболу - победитель (2017г.) и многократный призер Чемпионата России по гандболу среди мужских команд высшей лиги, победитель (2017г.) и пятикратный призер чемпионата страны по пляжному гандболу, девятикратный призер Кубка России по пляжному гандболу. 38 гандболистам присвоено спортивное звание «Мастер спорта России». Десять студентов университета в составе молодежной сборной команды страны – призеры чемпионата Европы по пляжному гандболу. Неоднократные победители молодежного Чемпионата России по пляжному гандболу.

Выводы. Подводя итоги выше приведенному можно констатировать, что спортивная материально-техническая база, имеющаяся в БГТУ им. В.Г. Шухова и выработанная модель функционирования кафедры физического воспитания и спорта наиболее полно соответствует модели современного опорного вуза. Так как кафедра физического воспитания и спорта круглогодично задействована в реализации многих проектов от городского, районного, областного до Всероссийского уровня.

Литература:

1. <http://опорныйуниверситет.рф/>
2. <https://trand-store.ru/rating/opornyie-vuzyi-rossii-spisok.html>
3. <https://минобрнауки.рф/новости/8058/файл/7386/10.%20Собоев.pdf>
4. <http://опорныйуниверситет.рф/about>

Педагогика

УДК:799.3

кандидат педагогических наук, доцент Кривцов Александр Сергеевич

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова» (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Кутергин Николай Борисович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова» (г. Белгород);

доцент Тарасенко Александр Алексеевич

Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород)

ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ УСПЕШНОСТЬ В ПУЛЕВОЙ СТРЕЛЬБЕ

Аннотация. В данной статье представлены некоторые тесты и показатели, на которые следует обратить внимание тренеру, при отборе перспективных спортсменов в секцию пулевой стрельбы.

Ключевые слова: пулевая стрельба, отбор, тесты, соревнования.

Annotation. This article presents some tests and indicators, which should be paid attention to the coach, when selecting prospective athletes in the section of bullet shooting.

Keywords: shooting, selection, tests, competitions.

Введение. Спортивный отбор представляет собой вид профессионального отбора наиболее одаренных и подготовленных спортсменов. Требования, предъявляемые современной действительностью к людям, в любой сфере деятельности вынуждают ориентировать каждого человека в область наиболее сообразную его наклонностям, качествам и способностям.

Спортивный отбор является, прежде всего, процессом, в результате которого применяется комплекс различных средств и методов и в результате их применения выявляются дети или действующие спортсмены, наиболее перспективные в данном виде спорта (спортивной специализации). Главное значение в спортивном отборе имеют индивидуальные особенности людей. При этом характер отбора зависит от специфики вида спорта.

«Спортивная ориентация» также имеет большое значение и тесно связано с отбором в спорте. Во время мероприятий по спортивной ориентации выбирают вид спорта из большого количества имеющихся, а во время отбора происходит обратный процесс, направленный на выявления перспективного человека для отдельного вида спорта [6]. Исследование сущности спортивного отбора к настоящему времени позволяет выделить несколько положений, которые становятся сегодня наиболее актуальными. Первое положение заключается в том, что следует выявлять не просто массу различных показателей, влияющих на дальнейшую результативность спортсмена, а перечень наиболее актуальных параметров и факторов.

Перечень таких факторов и параметров обусловлен, в первую очередь, глубиной проводимых обследований, развитием вида спорта и появлением новых выдающихся результатов, новых правил соревнований, новых технических и тактических приемов, предъявляющих новые требования к возможностям спортсменов.

Следующее положение тесно связано с предыдущим и заключается в том, что к настоящему времени большинство специалистов склоняются к мнению о необходимости выявления наименее изменчивых факторов и параметров, влияющих на перспективность спортсмена или новичка. Среди таких факторов часто определяются те, которые имеют биологическую природу, например, антропометрические и морфологические параметры. Поэтому в качестве критериев отбора, не рекомендуется опираться на признаки временного характера, а выбирать наименее изменчивые, которые часто связаны с наследственностью, генетической предрасположенностью к виду или к группе видов спорта [1].

Третье положение – по содержанию отбор должен быть не односторонним, а комплексным. Такой подход позволяет всесторонне оценить способности испытуемого и повышает вероятность точного определения его перспективности в спорте.

Следующее положение касается того, что важную информацию приносит не только диагностика исходного уровня способностей спортсмена, но и темпы прироста его достижений. Часто случается, что крепкие невысокие студенты на первоначальном этапе спортивной подготовки прогрессируют быстрее, но в дальнейшем именно они отсеиваются как неперспективные.

Следующее положение – со временем методика отбора в спорте становится все разнообразнее и сложнее. Учитывая, что конкуренция в спорте активно обостряется – значение отбора все возрастает. Поэтому специалисты приходят к тому, что уже поверхностным обследованием, анамнезом и комплексом из нескольких упражнений уже трудно обойтись. Отсюда следует необходимость глубокого научного подхода к проблеме спортивного отбора [4].

Для того чтобы выявить факторы, во многом определяющие успешность подготовки и высокие результаты спортсмена-стрелка в соревнованиях, проводилось лабораторное обследование спортсменов-стрелков. Предполагалось, что данное обследование позволит уточнить критерии и показатели начального отбора спортсменов для занятий пулевой стрельбой.

Изложение основного материала статьи. Содержание обследования опиралось на предварительные данные анализа литературы, а также опрос тренеров и спортсменов, результаты лабораторных экспериментов, тестирование физической подготовленности и некоторых других измерений [3]. На основании этих данных были подобраны средства и методы оценки, важных для успешной спортивной деятельности качеств при занятиях пулевой стрельбой. Непосредственно в программу обследования спортсменов включались:

- измерение частоты сердечных сокращений в покое стоя;
- оценка остроты зрения;
- для оценки свойств психики, в частности определения уровня концентрации внимания и быстроты реакции выбора использовалась программа «ОРБИТА», для оценки способности противостоять утомлению и сохранять концентрацию при выполнении действий на точность тест – броски мяча в мишень (круг диаметром 20 см) с 4-х метров по 5 попыток, затем бег 1000м и повторные броски в мишень - 5 попыток;
- для оценки наследственных признаков (генетического анализа) применялось дерматоглифическое исследование (подсчет количества дельт на пальцах обеих рук) [1];
- для оценки специфических двигательных способностей стрелка проводилось:
 - а) с помощью тренажера «СКАТТ» определение длины траектории прицеливания за 1 секунду перед выстрелом – «L» (в мм) и определение амплитуды этой траектории за 3 секунды до выстрела (в мм), характеризующее способность удерживать оружие в поле определенного диаметра [5];
 - б) определение времени удержания положения «изготовки для стрельбы стоя» (мин) для оценки способности проявлять специальную силовую выносливость с оружием;
- для оценки показателей общей физической подготовленности испытуемых применялись – проба Ромберга, ходьба 10 м по линии, сгибание-разгибание рук в упоре лежа, поднятие туловища с закрепленными ногами, удержание равновесия, стоя на доске, положенной на трубу, наклон вперед стоя на скамейке, бег 1000м [2].

Показатели всех методов обследования в дальнейшем соотносились с результатами соревнований. По каждому фактору производился расчет коэффициента корреляции для количественных признаков. Каждый фактор связывался с результатами 9 соревнований по пулевой стрельбе в различных стрелковых упражнениях (МВ-2, МВ-8, ВП-4), полученными в течение года [3, 6].

В обследовании участвовало 12 спортсменов: 11 обследованных спортсменов были кандидатами в мастера спорта и 1 мастер спорта. Все участники вполне успешно выступают в соревнованиях и имеют реальные перспективы спортивного роста. Результаты обследования приведены в таблице 1.

Таблица 1

Данные взаимосвязи различных факторов с результатами участия испытуемых в соревнованиях по пулевой стрельбе

№ п/п	Название метода обследования и единицы измерения	Название оцениваемого фактора	Показатель коэффициента корреляции r	Характер взаимосвязи Фактора
1.	Дерматоглифика – вычисление количества дельт (кол-во)	Количество дельт на руке как генетический фактор	r = 0,89	Высокая положительная
2.	Методика оценивания действий стрелка на тренажере «СКАТТ»: а) определение амплитуды траектории прицеливания с ВП за 3 сек (в мм)	а) способность сохранять диаметр колебательных движений с оружием до выстрела	r = - 0,86	Высокая Отрицательная
3.	Проба Ромберга (сек)	Способность сохранять статическое равновесие	r = 0,79	Высокая положительная
4.	Методика оценки стрелка-винтовочника с помощью специального упражнения с оружием (мин)	Способность удерживать «изготовку для стрельбы» в положении стоя	r = 0,50	Средняя положительная
5.	Методика оценивания действий стрелка на тренажере «СКАТТ»: б) определение длины траектории выстрела (мм)	б) способность удерживать оружие за секунду до выстрела	r = - 0,46	Средняя отрицательная
6.	Оценка психических процессов с помощью программы «ОРБИТА» (кол-во неправильных)	Концентрация внимания и реакция выбора	r = - 0,42	Средняя отрицательная

	ответных реакций)			
7.	Антропометрия (см)	Длина верхних конечностей	$r = - 0,29$	Слабая отрицательная
8.	Антропометрия (см)	Длина тела	$r = 0,25$	Слабая Положительная
9.	Тест - ходьба 10м по линии с закрытыми глазами (отклонение в см)	Способность сохранять динамическое равновесие и ориентироваться в пространстве	$r = 0,25$	Слабая Положительная
10.	Оценка функции зрения (условные единицы)	Острота зрения	$r = 0,21$	Связь отсутствует
11.	Тест- поднимание туловища в положении лежа с фиксированными ногами (кол-во раз)	Силовая выносливость	$r = 0,21$	“
12.	Тест – наклон вперед стоя на скамейке (см)	Способность проявлять гибкость	$r = 0,18$	“
13.	Измерение ЧСС с помощью пульсометрии (кол-во уд/мин)	Частота сердечных сокращений в покое стоя	$r = 0,15$	“
14.	Тест – сгибание-разгибание рук в упоре лежа (кол-во раз)	Силовая выносливость	$r = - 0,12$	“
15.	Двигательный тест: метание теннисного мяча в цель, бег 1км, метание теннисного мяча (разница в кол-ве попаданий)	Способность противостоять утомлению при выполнении действий на точность	$r = - 0,09$	“
16.	Тест – бег 1000м (сек)	Способность проявлять общую выносливость	$r = 0,08$	“
17.	Тест- удержание равновесия в стойке на доске, лежащей на трубе (сек)	Способность сохранять динамическое равновесие	$r = 0,04$	“
18.	Антропометрия (кг)	Вес тела	$r = - 0,03$	“

Результаты корреляционного анализа позволили выявить довольно интересные данные относительно факторов, существенно влияющих на успешность выполнения упражнений в пулевой стрельбе. Особого внимания при этом заслуживают те факторы, которые имеют хотя бы средний уровень взаимосвязи (при $r = 0,30$ и выше) с успешностью выполнения стрелковых упражнений. Таких факторов из 18 (с помощью тренажера «СКАТТ» оценивали сразу два показателя) оказалось только 6.

На первом месте, как представлено в таблице 1, находится показатель, полученный с помощью дерматоглифики при подсчете количества дельт на пальцах обеих рук испытуемых. Коэффициент корреляции ($r = 0,89$) демонстрирует сильную положительную связь с соревновательной успешностью. Этот показатель несколько ниже, чем в предварительном обследовании спортсменов-стрелков, что может объясняться имеющейся в первом случае большей выборкой и более высокой квалификацией спортсменов. В данном случае подтвердилось предположение о значимости наследственных факторов в успешности спортсменов-стрелков, что является важнейшим фактом и основанием для его учета в содержании первичного отбора.

На второй месте ($r = - 0,86$) находится специфическая способность человека удерживать оружие во время колебательных движений до выстрела в пределах минимального диаметра относительно средней точки попадания (СТП) мишени. Этот фактор обнаружен с помощью тренажера «СКАТТ». Он показывает, что чем меньше диаметр поля, в котором расположена траектория прицеливания, тем выше могут быть результаты в стрельбе. Фактор действительно чрезвычайно важный. Некоторые тренеры утверждают, что эту способность можно с годами улучшить в процессе тренировки, но значительная часть тренеров считает, что эта способность выявляется у кандидатов, которые затем быстрее других добиваются успехов в пулевой стрельбе.

На третьем месте ($r = 0,79$) оказалась способность сохранять статическое равновесие в позе Ромберга. Значит, состояние вестибулярного аппарата и координационных способностей человека является показательным для тех, кто избрал для себя занятия пулевой стрельбой. Этот факт вполне понятен: действительно, само действие аналогично, по сути, стрелковым упражнениям, хотя не совсем близко по структуре положения тела и его звеньев в пространстве. Очень важно, что данное упражнение простое, но несет много информации о пригодности будущего спортсмена-стрелка, что подтверждается высоким уровнем положительной корреляционной зависимости. Данный фактор является также хорошо выраженным.

На четвертом месте коэффициент корреляции между спортивными результатами стрелков и способностью удерживать положение «изготовки стоя» ($r = 0,50$), что еще раз подтверждает значение способности сохранять устойчивость в статическом положении, то есть здесь речь идет о специальной статической выносливости спортсмена-стрелка.

На пятой позиции специальные координационные способности –показатель длины траектории прицеливания способности удерживать оружие за секунду до выстрела (длина траектории «L»), который имеет коэффициент корреляции $r = - 0,46$ – это слабая отрицательная связь со спортивными результатами. Действительно, чем меньше показатель длины траектории выстрела, тем выше спортивное мастерство стрелка, что уже отмечалось в ряде исследований [3, 5]. Данный показатель также достаточно информативен.

Вместе с тем, следует учитывать, что стрелковым движениям можно научить спортсменов, а изначально невысокий результат в специальных упражнениях в дальнейшем может вполне улучшиться. В то же время, если при прочих равных условиях у испытуемого во время первичного отбора этот показатель будет выше, чем у других, то он будет иметь в последующем преимущество.

На шестой позиции находится способность, связанная с психическими процессами и свойствами человека – способность к концентрации внимания и скорости реакции выбора, что оценивалось с помощью компьютерной программы «ОРБИТА» (количество неправильных ответных реакций испытуемого на появление условного сигнала на мониторе за ограниченное время). Коэффициент корреляции равен $r = -0,42$, что означает, чем меньше неправильных ответных реакций на сигналы, тем выше степень концентрации внимания и реакция, а в свою очередь положительно отражается на результатах стрельбы спортсмена.

Все остальные показатели имеют корреляцию гораздо ниже, и, вероятно по этой причине их не стоит брать во внимание при проведении первичного отбора. Любопытно отметить, что не подтвердилась значимость показателей силовой выносливости в двух упражнениях, в метании мяча на точность после бега на 1000м. Наряду с этим показатели корреляционной зависимости антропометрических данных и успешности соревновательной деятельности практически не имеют взаимосвязи. В данном случае, вероятно справедливым является утверждение о целесообразности применения в спортивном отборе таких тестов, которые ближе всего учитывают специфику соревновательных упражнений, где особым образом сбалансированы наиболее актуальные для спортсмена физические качества и способности [3, 4]. Все остальные факторы имеют настолько низкие значения корреляции, что не имеет смысла останавливаться на анализе их значения для спортивного отбора в данном виде спорта.

Выводы. Таким образом, корреляционный анализ позволил выявить важнейшие факторы, оказывающие влияние на успешность деятельности спортсмена-стрелка. При этом оказалось, что предварительные данные об этих факторах, полученные на основе анализа литературы и проведенного опроса подтвердились лишь частично. В частности, было установлено в результате тестирования и опроса, что ведущее значение тренеры придают технической, психологической и физической подготовке. Среди ведущих факторов они, в первую очередь, выделяют способность концентрировать внимание, психическую уравновешенность, координацию движений и общую физическую подготовленность. Однако никто не отметил роль наследственности определяемой по генетическим маркерам.

В процессе нашего исследования неоднократно утверждалось ведущее значение общей функциональной работоспособности и состояния здоровья спортсменов, которое, например, тренеры сами не определяют, но считают первоначальной основой для любых спортивных занятий и потому специально данный фактор не называют, так как считают его не просто фактором, а, прежде всего условием отбора, не требующим доказательств.

Однако, наиболее важные факторы для первичного отбора по итогам исследования корреляционного анализа можно сгруппировать следующим образом:

- первая группа представлена наследственно обусловленным фактором – количеством дельт на пальцах обеих рук испытуемых;
- вторая группа отличается различными параметрами, характеризующими способность сохранять специфическую устойчивость спортсмена стрелка как без оружия, так и с оружием;
- третья группа представляет собой способность концентрировать внимание и обеспечивать высокий показатель реакции выбора.

Полученные данные в целом подтверждают рабочую гипотезу об основных факторах спортивной пригодности для занятий пулевой стрельбой. Отметим также, что важнейшим обстоятельством является тот факт, что в отличие от предшествующих методов, в данной методике учитываются факторы, имеющие сильную и среднюю корреляционную зависимость [3].

Таким образом, на основе проведенных исследований можно утверждать, что главными критериями первичного отбора детей для занятий пулевой стрельбой следует считать: 1) состояние здоровья спортсменов – обязательный критерий для допуска к занятиям спортом; 2) наследственные особенности, выраженные в суммарном количестве дельт на пальцах обеих рук; 3) способности сохранять устойчивое статическое равновесие; 4) способность к концентрации внимания и быстрому реагированию на сигнал.

Соответственно данным критериям имеются экспериментальные основания, позволяющие назвать показатели, которые отражают важные качества для успешной спортивной деятельности стрелков и которые следует выявлять при проведении первичного отбора для занятий пулевой стрельбой:

- 1 - при оценке состояния здоровья – такое состояние, которое соответствует, как минимум, относительному состоянию здоровья для детей подготовительной и основной медицинских групп;
- 2 - при оценке наследственности – дельтовый счет на пальцах рук на уровне $11,37 \pm 1,98$ условных единиц;
- 3 - при оценке способности сохранять устойчивое равновесие – наиболее высокие результаты в показателях статической устойчивости с оружием и без него;
- 4 - при оценке способности к концентрации внимания и быстрому реагированию на сигнал – наиболее высокие показатели проявления данных способностей.

Изложенные данные в дальнейшем можно использовать в методике первичного спортивного отбора для занятий пулевой стрельбой.

Литература:

1. Абрамова Т.Ф. Возможности использования пальцевой дерматоглифики в спортивном отборе / Т.Ф. Абрамова, Т.М. Никитина, Н.Н. Озолин // Теория и практика физ. культуры. – 1995. – № 3. – С. 10-15.
2. Крамской С.И. Особенности отбора тестов по физической подготовленности для студентов специального учебного отделения / С.И. Крамской, Е.А. Бондарь, В.В. Косухин // Здоровый образ жизни и физическое воспитание студентов и слушателей вузов: Материалы XIII международной очно-заочной научно-практической конференции, 2 апреля 2015 года, г. Москва. – в 2-х частях: часть 1 / Под ред. А.В. Карасева, Е.А. Разумовского, А.А. Сафонова, В.А. Собины. – М.: ИНЭП, 2015. – С. 27 – 32.
3. Кривцов А.С. Первичный отбор в группы начальной подготовки СДЮСШОР по пулевой стрельбе / А.С. Кривцов: Дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2009. – 138 с.
4. Кривцов А.С. Комплексная форма отбора в пулевой стрельбе / А.С. Кривцов, Е.С. Палехова // – Физическая культура: воспитание, образование, тренировка №4. - 2008. - С. 64-67.

5. Палехова Е.С. Тренажер СКАТТ в подготовке стрелков / Е.С. Палехова // На рубеже XXI века. Год 2004– ой: научный альманах МГАФК. – Малаховка, 2004. – Т. 6. – С. 171-178.

6. Пятков В.Т. Отбор в группах пулевой стрельбы детско-юношеских спортивных школ и стрелково-спортивных клубов / В.Т. Пятков: Дис. ... канд. пед. наук. – Семипалатинск, 1981. – 162 с.

Педагогика

УДК 378.2+167.5

доктор педагогических наук, доцент Кружилина Тамара Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

доктор педагогических наук, профессор Орехова Татьяна Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

К ВОПРОСУ О ФОРМУЛИРОВАНИИ ПРОТИВОРЕЧИЙ И ГИПОТЕЗЫ В НАУЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. Авторы статьи рассуждают относительно наполнения смыслом понятий «противоречие» и «педагогические условия» – существенных составляющих научно-педагогических исследований. В статье отмечается, что многие молодые соискатели, да и их научные руководители, достаточно формально подходят к формулированию противоречий. Авторы этих исследований выявляют три уровня противоречий, которые при близком рассмотрении не являются таковыми. Известно, что противоречие это несоответствие между желаемым и действительным. Противоречие возникает там, где потребность в чём-либо входит в антагонизм с тем, что есть. Не может быть противоречия между тем, что требуется и тем, чего нет. Выявить и сформулировать противоречие не так уж и просто, как кажется на первый взгляд. Ведь выявление и формулирование противоречия требует от соискателя чёткого видения того, что на сегодняшний день должно быть и того, что сегодня есть, но мешает развитию образовательного процесса, обществу в целом и т. д.

Кроме того, авторы статьи выявляют связи между исходными параметрами в педагогических исследованиях. В частности говорят о тесной связи содержания ключевого понятия исследования, педагогических условий, направленных на решение поставленной в исследовании проблемы и критериев оценки и выявления уровня сформированности того или иного качества личности, тех или иных объектов исследования. В статье ещё раз поднимается проблема наполнения педагогических условий содержанием, направленным на решение поставленной проблемы, причём педагогические условия являются одним из оснований разработки критериального аппарата исследования.

Ключевые слова: противоречие, гипотеза, педагогическое исследование, педагогические условия.

Annotation. The authors of the article talk over the meaning of the concepts «contradiction» and «pedagogical conditions» – they are essential components of scientific and pedagogical research. The article notes that many young applicants and their scientific supervisors formulate the scientific contradictions rather formally. The authors of these studies identify three levels of contradictions, but on closer inspection they turn out to be different. It is well known that a contradiction is a discrepancy between the desired state and the real state. The contradiction arises where the need for something antagonizes the reality. There is no contradiction between what is required and what does not exist. Identifying and formulating a contradiction is not as easy as it seems at first glance. The identification and formulation of a contradiction requires from the applicant to have a clear vision of what must be today and what we have today, but it prevents the process of educational development as well as society in general and so on.

In addition, the authors of the article reveal the connections between the initial parameters in pedagogical studies. In particular, they speak of the close connection between the content of the key concept of the research and the pedagogical conditions aimed at solving the problem stated in the study as well as the assessment criteria and developing the levels of particular quality formation of an individual or some objects of the research. The article raises the problem of pedagogical conditions meaning due to the content aimed at solving the stated problem. The pedagogical conditions are one of the basic points for the development of the criterial apparatus in the research.

Keywords: controversy, a hypothesis, pedagogical research, pedagogical conditions.

Введение. Проблема выявления и формулирования противоречий в педагогических исследованиях не нова и не раз обсуждалась на страницах журнала «Педагогика». И, тем не менее, анализ диссертационных исследований последних десяти лет показывает, что соискатели и аспиранты имеют об этом не вполне чёткое представление. Во всяком случае, в диссертационных исследованиях противоречия, в большинстве случаев, формулируются скорее как обнаружение причин существующих противоречий, а не сами противоречия. Часто в педагогических исследованиях противоречиями называют недостатки, несоответствия в педагогической действительности или в педагогических явлениях. Приведём примеры подобным образом сформулированных противоречий:

1) противоречие между педагогическим потенциалом, заложенным в декоративно-прикладном искусстве, и отсутствием рекомендаций по его использованию в русле повышения эффективности художественно-творческой деятельности студентов, неразработанностью в педагогической науке данного вопроса;

2) между резким ростом потребности в специалистах, не только владеющих иностранным языком, но и в специалистах, для которых иноязычная культура является личностной ценностью, и недостаточной теоретической и практической разработанностью содержания и структуры иноязычной культуры, а также путей, обеспечивающих её формирование у студентов колледжа.

3) между осознанием преподавателями вузов необходимости нравственного развития студентов и недостаточной разработанностью механизмов реализации данного процесса;

4) противоречие между потребностью общества в повышении качества высшего образования и уровня подготовки специалистов высокой квалификации и недостаточной разработанностью педагогических основ организации процесса адаптации студентов в техническом вузе на современном этапе;

5) между объективно существующей потребностью общества в повышении качества информационной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства и отсутствием дидактических условий и методик, обеспечивающих формирование информационной компетентности;

6) между возросшей потребностью общества в социально активной эстетически образованной личности специалиста и неразработанностью теоретических основ организации эстетической деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Этот список можно продолжать до бесконечности. Подавляющее большинство противоречий именно так и формулируются. Если бы противоречия разрешались путём разработки рекомендаций, уточнения структуры понятий, выстраивания моделей, разработкой концепций, то общество и педагогическая наука давно шагнули бы очень далеко в своём развитии.

Изложение основного материала статьи. Как известно, диалектическое противоречие есть взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон объекта или системы, которые вместе с тем находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении, являясь источником самодвижения и развития объективного мира и познания. Выражая сущность закона единства и борьбы противоположностей, категория «диалектическое противоречие» занимает центральное место в материалистической диалектике. В своём развёртывании диалектическое противоречие проходит несколько ступеней: различие, поляризация, столкновение, антагонизм. Высший момент в развитии диалектического противоречия – переход системы из одного качественного состояния в другое. Формы диалектического противоречия: основные и неосновные, существенные и несущественные, внутренние и внешние (по-разному влияющие на развитие системы) антагонистические и неантагонистические, такую трактовку противоречия можно встретить в советском энциклопедическом словаре [8, с. 1069].

Противоречие «...источник всякого развития, движения». В противоречии «...хотя и выдвигается на первый план отрицание, исключение новым старым», но «новое образуется из старого» и тут образуется связь нового со старым, «...новое завершает отрицание, преобразование старого, *включая старое в снятом, преобразованном виде как свой собственный момент*». В противоречии его стороны не столько отрицают друг друга, сколько «...порождают друг друга в качестве отличных друг от друга. Отрицая друг друга, противоположные стороны переходят друг в друга, являясь тождественными» [9, с. 391-392].

«Развитие объекта, пишет Г. А. Клековкин, – это особая связь его состояний. Поэтому в непрерывном развитии можно выделить последовательную цепь отдельных этапов (стадий). Любой отдельный этап развития имеет начало и конец. Причём в начале каждого этапа развития в тенденции уже содержится его конец, а завершение одного этапа кладёт начало следующему этапу. При этом на каждом новом этапе у объекта не только появляются некоторые дополнительные свойства, но и сохраняются определённые характеристические свойства предыдущего этапа, то есть реализуется преемственность, взаимосвязанность предыдущих и последующих стадий развития. Таким образом, целостный процесс развития представляет собой *единство изменения и сохранения, единство нового и старого, единство непрерывного и дискретного. Повторяемость и преемственность, будучи необходимыми атрибутами процесса развития, определяют его направленность и вместе с необратимостью детерминируют спиралевидную форму реализации*» [4, с. 40-41].

В работе Ф. Энгельса «Развитие социализма от утопии к науке» выявлены и сформулированы противоречия, возникшие на разных этапах развития капитализма. В период смены устаревшего феодального строя капиталистическим, разрешение противоречий способствовало развитию общества, в дальнейшем же капитализм породил собственные противоречия, которые также стали тормозом в развитии общества. Ф. Энгельс писал: «Свойственный буржуазии способ производства, называемый со времени Маркса капиталистическим способом производства, был несовместим с местными и сословными привилегиями, равно как и с взаимными личными узами феодального строя». Здесь налицо противоречие между капиталистическим способом производства и местными и сословными привилегиями и с взаимными личными узами феодального строя. Буржуазия разрушила феодальный строй и воздвигла на его развалинах буржуазный общественный строй. Но позже «...крупная промышленность в своём более полном развитии приходит в конфликт с теми узкими рамками, в которые её втискивает капиталистический способ производства» [5, с. 148, 3 том]. Новые производительные силы переросли буржуазную форму их использования и тогда «Противоречие между общественным производством и капиталистическим присвоением выступает наружу как антагонизм между пролетариатом и буржуазией» [5, с. 152].

К тому же при капитализме существует противоречие как «...противоположность между организацией производства на отдельных фабриках и анархией производства во всём обществе» [5, с. 154]. И далее Ф. Энгельс пишет: «В кризисах с неудержимой силой прорывается наружу противоречие между общественным производством и капиталистическим присвоением. Обращение товаров на время прекращается; средство обращения – деньги – становятся тормозом обращения; все законы производства и обращения товаров действует навыворот. Экономическая коллизия достигает своей высшей точки: способ производства восстаёт против способа обмена» [там же, с. 157].

Перестройка в нашей стране (с 1990 г. и по сегодняшней день) породила ряд противоречий, которых до этого времени в России не было, либо они существовали в скрытой форме. В своих разных работах В. Ф. Романов описывает противоречия, ярко характеризующие общество и общественные отношения этого времени: а) «между назревшей общественной потребностью в реализации идеи естественного равенства людей от рождения и пирамидальным расслоением нашего общества»; б) «между объективной необходимостью утверждения общечеловеческих ценностей в условиях любого цивилизованного общества и криминально варварской капиталистической действительностью»; в) «между необходимостью интернационализации всех сторон жизни разных народов, в том числе и образовательных систем, и одновременно естественной тягой особенно малочисленных народов и групп к сохранению самобытности и уникальности»; «между естественным исторически сложившимся стремлением народов России к соборности и коллективистским началам организации общественной жизни и не менее естественной потребностью личности сохранить свою индивидуальность в разных формах свободы» [7].

В. Ф. Романов высветил некоторые противоречия, возникшие в системе высшего образования в перестроечный период: «между необходимостью обучать студента в современной системе «на рубль» при наличии в кармане «10 копеек» из госбюджета»; «между необходимостью дать студентам интегративное, методологическое, теоретическое знание и стремлением одновременно усилить утилитарно прикладную направленность образования» [7].

В качестве примера грамотно сформулированного противоречия в педагогическом исследовании можно привести работу И. Ф. Исаева доперестроечного периода «Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы»: «...между требованиями, предъявляемыми обществом к уровню подготовки специалистов в новых социально-экономических условиях, и уровнем профессионально-педагогической культуры преподавателей, обеспечивающих подготовку специалистов ранее заданного типа» [3, с. 4].

Можно привести примеры, на наш взгляд, грамотно сформулированных противоречий из диссертационных исследований последних лет:

1) между всё возрастающей потребностью общества в профессионально ориентированных специалистах, обладающих организаторскими способностями, и преимущественно исполнительской позицией студентов вузов в организации своей жизни и деятельности в период обучения в вузе;

2) между объективной потребностью общества в социоприродной активной личности, способной к позитивному созиданию и преобразованию существующей среды, и возможностями современных научно обоснованных программ и средств использования социально-природной среды в целях развития личности;

3) между изменившимися требованиями к уровню индивидуального здоровья студентов как их профессионально-личностному качеству, обеспечивающему формирование ценностных ориентаций на здоровье у своих будущих воспитанников, и полнотой использования возможностей современного образовательного процесса педагогического колледжа в сохранении и укреплении здоровья студентов;

4) между назревшей необходимостью продуктивного взаимодействия администрации вуза и студентов в организации учебно-воспитательного процесса в вузе, и использованием для решения этой проблемы организационных форм, построенных на основе субъект-объектных отношений между участниками образования;

5) между возросшими требованиями общества к военно-патриотическому воспитанию будущих офицеров, соответствующему духу нынешнего времени, и сохранившимися подходами к организации образовательного процесса в военных вузах, ориентированными преимущественно на сугубо военную подготовку;

6) между социальным заказом общества на подготовку творческих, нестандартно мыслящих инженеров, способных к решению сложных профессиональных задач, и реальной подготовкой специалистов в вузах, основу которой составляет алгоритмическая деятельность;

7) между потребностью общества в специалистах-архитекторах, способных создавать и реализовывать на практике архитектурные замыслы, отвечающие современным требованиям удобства, красоты, многофункциональности, неожиданности и надёжности, и преимущественно репродуктивным характером учебной деятельности студентов, тормозящей формирование у будущих архитекторов креативности как основы проектной культуры;

8) между системой подготовки специалистов, ориентированной на накопление суммы знаний и умений, и изменением парадигмы образования с ориентацией на повышение самооценки и творческой удовлетворённости личности.

В последнее время в научных кругах появилось мнение, что проблема диссертационного исследования должна быть напрямую направлена на разрешение выявленных противоречий. С. А. Днепров по этому поводу пишет: «Если в актуальности правильно сформулированы противоречия, противоположности и несоответствия, то они поражают исследователя своей масштабностью. Как быть исследователю? Система образования, научное сообщество и практики оказались не в состоянии их разрешить». И вот тут-то перед исследователем стоит задача грамотно сформулировать проблему исследования. Проблема, продолжает С. А. Днепров, «...это часть противоречий, противоположностей и несоответствий, отражённых в социально-педагогической, научно-теоретической и научно-методической актуальности, которую исследователь в состоянии разрешить самостоятельно, не прибегая к чьей-либо помощи. Именно в этом главное отличие диссертационных исследований как квалификационных работ от всех остальных». По мнению автора, проблема может быть поставлена в форме вопроса, например: «Каковы педагогические условия, педагогические возможности...?», или формулироваться повествовательно, например: «Проблема исследования заключается в поиске педагогических условий, педагогических возможностей...» и т. д. [2, с. 28-29].

Обратим ещё раз внимание на то, что С. А. Днепров в выше приведенной цитате говорит о «...социально-педагогической, научно-теоретической и научно-методической актуальности» исследования. Нам представляется, что именно это замечание С. А. Днепров послужило основанием для формулирования даже в кандидатских диссертациях противоречия на трех уровнях: социальном, теоретическом и методическом (или научно-методическом). Это, на наш взгляд, приводит к формализму и демагогии, так как выявление противоречия на социальном уровне требует от соискателя не только способности мыслить широко, но и определённой смелости высветить и обозначить глубинные основы данного противоречия. К тому же социальные противоречия можно разрешить только на социальном уровне, что в принципе недоступно исследованиям кандидатского уровня. Разрешение же противоречий на теоретическом или теоретико-методологическом уровне чаще всего является задачей докторских диссертационных исследований, в которых выявляются и теоретически обосновываются закономерности, принципы, новые педагогические понятия, что собственно и вносит существенный вклад в развитие педагогической теории.

Таким образом, в грамотной формулировке противоречия уже заложены пути его разрешения, которые конкретизируются в гипотезе исследования, где раскрываются те *необходимые конкретные преобразования в целостном педагогическом (образовательном) процессе*, которые закономерно приведут или к разрешению обозначенного противоречия или, или, учитывая все объективные сложности организации образовательного процесса в учреждениях самых разных уровней, хотя бы к снижению его остроты. В связи с этим представляется целесообразным высказать несколько соображений по поводу формулировки гипотезы в педагогических исследованиях.

Анализируя тексты гипотез во многих современных педагогических исследованиях, мы видим, что в гипотезе прописываются действия, по сути, являющиеся задачами, которые предполагает решать исследователь на первом – подготовительном – этапе исследования и которые можно назвать организационными условиями, обеспечивающими проведение исследования. Приведем несколько примеров таких гипотез.

Первый пример: «...развитие познавательных способностей старшеклассников средствами педагогического дизайна будет успешным, если: ...разработать и внедрить модель, позволяющую от теоретического понимания проблемы перейти к практическим действиям по достижению высокого уровня развития познавательных способностей старшеклассников средствами педагогического дизайна...». Из содержания данного условия следует, что все прописанные в нем действия – это задачи исследования, которые решаются исследователем, и совершенно непонятно, благодаря чему развиваются познавательные способности старшеклассников, какая их собственная деятельность стимулирует развитие их познавательных способностей. Кроме того, в формулировке данного условия практически слово в слово повторяется результирующая часть гипотезы – «развитие познавательных способностей старшеклассников средствами педагогического дизайна»).

Другое условие: «для оценки эффективности модели разработать критериально-диагностический инструментарий, включающий критерии и показатели, позволяющие охарактеризовать уровни и определить динамику развития познавательных способностей старшеклассников средствами педагогического дизайна»... Прежде всего, вызывает удивление словосочетание «эффективность модели». Видимо правомернее говорить об эффективности педагогического процесса, а не об эффективности модели. Кроме того, критериально-оценочный инструментарий разрабатывается для измерения результатов экспериментальной работы, а не для оценки эффективности модели. И опять мы видим повтор результирующей части гипотезы, и опять не ясно, как разработка критериально-диагностического инструментария приводит к развитию познавательных способностей старшеклассников, ибо известно, что разработка критериев – это пропедевтическая часть исследования, без осуществления которой невозможно провести констатирующий эксперимент ни на начальном, ни на заключительном этапах экспериментальной работы.

В педагогических условиях гипотезы в приведенном примере должен быть, на наш взгляд, дан ответ на вопрос: **в какие виды образовательной деятельности** посредством педагогического дизайна следует **включать учащихся**, чтобы это приводило (или обеспечивало) развитие их познавательных способностей?».

Приведем еще один пример гипотезы, сформулированной в виде задач исследования: «...процесс формирования социокультурной позиции у будущих специалистов менеджмента в вузе будет эффективным, если: а) социокультурную позицию рассматривать как целостное новообразование личности менеджера, базирующееся на социокультурных ценностях и качествах специалиста, необходимых для участия в межкультурной коммуникации; б) технология формирования социокультурной позиции студентов, базирующаяся на использовании авторского учебного модуля, будет разработана и реализована как совокупность взаимосвязанных и взаимовлияющих друг на друга компонентов (цель, содержание, методы, формы, средства, деятельность преподавателей и обучающихся, этапы), обеспечивающих эффективность организации и осуществления исследуемого процесса...». Возникает закономерный вопрос: что изменится в социокультурной позиции менеджера, если эта позиция будет только *рассматриваться* как целостное новообразование личности менеджера(?!). Во втором условии (б) вновь речь идет о пропедевтической задаче исследования – «технология ...разработана и реализована ...как совокупность компонентов...» и непонятно, какую деятельностную активность будущих менеджеров стимулирует использование этой технологии.

Примеры подобных формулировок педагогических условий можно привести бесконечное множество. При их чтении возникает закономерный вопрос: а что изменится в учебной деятельности обучающихся, если будет разработана модель... (модель – это инструмент, при помощи которого описывается педагогический процесс), или будут разработаны критерии... (которые также выполняют функцию инструментов оценки результатов исследования). Из таких гипотез совершенно непонятно, во-первых, какая учебная (образовательная, деятельностная) активность обучающихся приводит к появлению у них тех или иных личностных (психологических, деятельностных) новообразований, которые обозначаются в результирующей части гипотезы, и, во-вторых, как и в какие виды учебной деятельности исследователь предполагает включать обучающихся для достижения цели исследования, заявленной в его названии в виде темы и в предмете.

Если мы согласны с тем, что в самом общем плане целью образования любого уровня является формирование личности (для общего образования – готовой к взрослой жизни; для профессионального образования – готовой к профессиональной деятельности; для дополнительного образования – готовой к художественному, техническому, научному и прочим видам творчества), то и в гипотезе должны прописываться те виды образовательной деятельности обучающихся, которые обеспечивают возникновение у них соответствующих искомых личностных качеств.

Для отражения хода наших размышлений, приведем несколько дефиниций понятия «гипотеза» (от греч. от греч. hypothesis – основа, основание, предположение) – это: 1) предположение, положение, выдвигаемое в качестве предварительного, условного объяснения некоторого явления или группы явлений; предположение о существовании некоторого явления. Гипотеза может касаться существования объекта, причин его возникновения, его свойств и связей, его прошлого и будущего, и т. д.; [11]; 2) хорошо продуманное предположение, выраженное в форме научных понятий, которое должно в определенном месте восполнить пробелы эмпирического познания или связать различные эмпирические знания в единое целое либо дать предварительное объяснение факту или группе фактов [10]; 3) особого рода предположение о непосредственно ненаблюдаемых формах связи явлений или причинах, производящих эти явления; особого рода умозаключение в форме которого происходит выдвижение некоторого предположения; сложный прием, включающий в себя как выдвижение предположения, так и его последующее доказательство. Гипотезы как предположение ... о той или иной форме связи между наблюдаемыми явлениями ...называются описательными [1]; 4) научное допущение или предположение, истинное значение которого неопределенно. Различают гипотезу как метод развития научного знания, включающий в себя выдвижение и последующую экспериментальную проверку предположений, и как структурный элемент научной теории [6].

Анализ приведенных дефиниций позволяет выделить некоторые важные моменты, отражающие существенные характеристики гипотезы: «условное объяснение некоторого явления или группы явлений», «объяснение причин возникновения объекта, (о котором идет речь в гипотезе), его свойств и связей», «предварительное объяснение факта или группы фактов», «выдвижение и последующее доказательство предположения о той или иной форме связи между наблюдаемыми явлениями посредством его экспериментальной проверки». Все эти характеристики дают основание утверждать, что, для педагогических

экспериментальных исследований наиболее приемлемыми являются описательные гипотезы, сформулированные в виде педагогических условий, субъектом в которых выступают обучающиеся, ради развития и совершенствования которых собственно и осуществляется любой образовательный процесс.

При формулировании педагогических условий в гипотезе важно, на наш взгляд, учитывать следующие моменты: 1) при выдвижении гипотезы следовать в логике «...если, то...»; 2) педагогические условия целесообразно формулировать таким образом, чтобы их мог использовать в своей практике любой педагог соответствующего уровня и получать аналогичный результат, (а иначе, зачем осуществляется и защищается исследование, если его результаты нельзя экстраполировать); 3) педагогические условия в гипотезе не искусственно придумываются, а вытекают из потребности (необходимости) разрешить проблему исследования, то есть сформировать обозначенное в предмете искомое качество личности, обеспечивающее решение актуальных образовательных задач. Взаимосвязь гипотезы со структурными элементами исследования можно представить в виде схемы (см. рисунок).

Приведем несколько примеров грамотно, на наш взгляд, сформулированных гипотез из педагогических исследований.

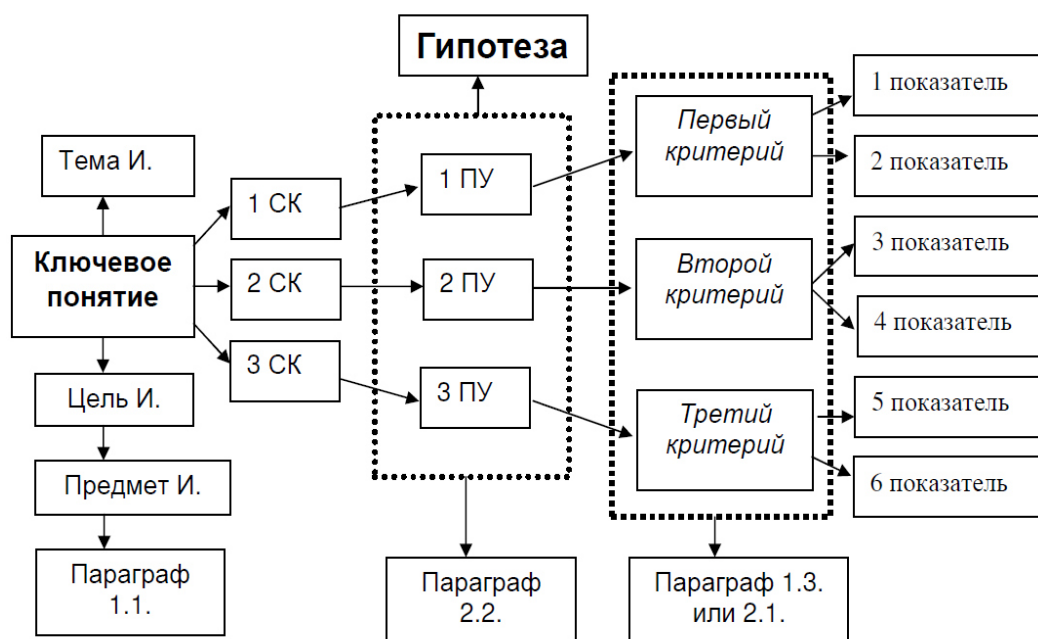


Рисунок 1. Схема взаимосвязи ведущих элементов исследования в логике их разработки

Пример. 1: ... подготовка будущих учителей в образовательном пространстве педагогического колледжа к сохранению и укреплению здоровья учащихся будет обеспечиваться в процессе реализации следующих педагогических условий:

- если студенты получают знания о здоровье человека и способах его сохранения и укрепления через интеграцию этих знаний в содержание учебных дисциплин их профессиональной подготовки, что одновременно способствует повышению соответствующей компетентности преподавателей;
- если студенты в реальном времени протекания образовательного процесса включаются в кооперации с преподавателями в практическую деятельность по сохранению и укреплению здоровья посредством комплексного коллективного системного оздоровления (ККСО);
- если студенты являются активными организаторами и участниками валеологической службы колледжа, функционирующей в структуре студенческого самоуправления, что способствует их методической подготовке к сохранению и укреплению здоровья как своего, так и своих будущих учеников.

Пример 2: ... студенческое самоуправление в вузе будет обеспечивать становление личности специалиста при создании следующих педагогических условий:

- деятельность студенческого самоуправления организуется самими студентами по направлениям, отражающим сферы их жизни в вузе в период обучения;
- состав руководящего органа студенческого самоуправления в виде центра состоит из студентов, представляющих интересы учебных групп, которые одновременно являются руководителями отделов этого центра;
- студенты сами организуют студенческую жизнь с учетом своих потребностей, интересов и профессиональных задач на основе принципов самостоятельности, самодетельности и консультативной поддержки административных органов, данного конкретного структурного подразделения вуза, преподавателей и кураторов.

Пример 3: аналитическая деятельность субъектов образования будет выступать средством управления качеством профессиональной подготовки будущих учителей в педагогическом колледже при реализации следующих педагогических условий:

- включения всех субъектов образования (студентов и преподавателей) в аналитическую деятельность посредством рефлексии процесса и результатов образовательной деятельности;
- включения всех субъектов образования в проектирование качества профессиональной подготовки студентов на уровне, соответствующем статусной позиции каждой группы (администрации колледжа,

преподавателей и студентов) посредством моделирования операционально задаваемой цели (основной и второстепенных) на всех иерархических уровнях управления: первоначально на уровне администрации, затем последовательно – преподавателей и студентов с последующим анализом соотношения результата и поставленной цели;

– осуществление субъектами образования (представителями администрации, преподавателями и студентами) содержательно связанного с качеством профессиональной подготовки студентов научно-обоснованного мониторинга всех компонентов учебно-воспитательного процесса педагогического колледжа на основе единых алгоритмов.

Пример 4: формирование у младших школьников культуры отношения к своему здоровью в образовательном процессе средствами физического воспитания будет обеспечиваться, если учащиеся:

– в учебное и внеучебное время включаются на основе принципа личностного интереса в процесс самостоятельного добывания знаний о здоровье и законах его сохранения и укрепления;

– овладевают практическими умениями и навыками сохранения и укрепления своего здоровья на уровне, соответствующем их возрастным и психофизиологическим особенностям посредством поддержания и стимулирования в ходе учебного процесса их двигательной активности;

– в качестве активных субъектов включаются в различные виды физкультурно-спортивной оздоровительной деятельности.

Выводы. Таким образом, видно, что приведенные гипотезы позволяют каждому читателю составить ясное представление о тех изменениях, которые необходимо произвести в организации целостного педагогического процесса, чтобы получить желаемый результат. Существующие связи между исходными параметрами в педагогических исследованиях и их соблюдение: между ключевым понятием, комплексом педагогических условий и критериями оценки и выявления уровней сформированности того или иного качества личности, тех или иных объектов исследования – позволяют выстраивать педагогическое исследование грамотно, непротиворечиво и в четкой логике. А грамотно сформулированное противоречие позволит исследователю определить проблему и её актуальность.

Литература:

1. Баженов, Л. Гипотеза [Электронный ресурс] // *Философская энциклопедия*. В 5-х т. / под ред. Ф. В. Константинова. М.: Советская энциклопедия, 1960-1970. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy (дата обращения 02.02.2017).

2. Днепров С. А. Обоснование актуальности, противоречий и проблемы диссертационного исследования по педагогике // *Прогнозирование, моделирование и проектирование в структуре социально-педагогического исследования: научно-методические материалы Межрегионального семинара-практикума по практической методологии педагогического исследования 24 октября 2007 г.* – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2007. – 68 с.

3. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы МПГУ им. В. И. Ленина, БГПУ им. М. С. Ольминского. – Москва-Белгород, 1993. – 219 с.

4. Клековкин Г. А. Преимущество в обучении: в поисках теоретических оснований. Часть I. Философские и общепсихологические аспекты. – Самара: Изд-во Самарского областного института повышения квалификации, 2000. – 328 с.

5. Маркс К., Энгельс Ф. Избранные произведения. В 3-х т., Т. 3. – М.: Политиздат, 1986. – 639 с.

6. Меркулов, И. П. Гипотеза [Электронный ресурс] // *Новая философская энциклопедия*: В 4 тт. / под ред. В. С. Стёпина. – М.: Мысль, 2001. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy (дата обращения 02.02.2017).

7. Романов В. Ф. На историческом перепутье: избранные статьи и интервью (1988-2004). МОиН РФ. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 194 с.

8. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-ое изд. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 1600 с.

9. Филос. словарь / Под. ред. И. Т. Фролова. – 5-ое изд. М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

10. Философия: энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / под редакцией А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy (дата обращения 02.02.2017).

11. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / гл. ред. Ильичёв Л. Ф., Федосеев П. Н., Ковалёв С. Н., Панов В. Г. – М.: Мысль, 2010. – Т. 1 – 744 с. / Т. 2 – 634 с. / Т. 3 – 692 с. / Т. 4 – 736 с. Режим доступа: <https://www.twirpx.com> (дата обращения 02.02.2017).

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент, директор

Психолого-педагогического института Кузьмичёва Татьяна Викторовна

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

ВОЗМОЖНОСТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР)

Аннотация. В статье актуализирована проблема профессионального психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР на основе данных диагностической работы (оценок индивидуальных психолого-педагогических характеристик ребенка). Обоснованием поиска путей психолого-педагогического сопровождения младших школьников на основе данных диагностики выступает концепция функционального диагноза, раскрывающая содержательную и организационную сторону процесса сопровождения.

Ключевые слова: младшие школьники с ЗПР, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, диагностическая, коррекционно-развивающая работа, профессиональное психолого-педагогическое сопровождение,

индивидуализация.

Annotation. The article actualizes the problem of professional psycho-pedagogical accompaniment of primary school pupils with developmental delay on the basis of diagnostic work (assessment of individual psycho-pedagogical characteristics of the child). The substantiation of the search for ways of psycho-pedagogical accompaniment of primary school pupils with developmental delay on the basis of these diagnosis is the concept of functional diagnosis and revealing the information and organizational side of accompaniment.

Keywords: primary school pupils with developmental delay, FSES PGE students with disabilities, diagnostic, correction-developmental work, professional psycho-pedagogical accompaniment, individualization.

Введение. Организация психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного и инклюзивного образования предполагает решение вопросов диагностики, коррекции и прогноза специалистами разного профиля (учителями начальных классов, педагогами-психологами, логопедами, олигофренопедагогами, призванными внедрять ФГОС НОО для обучающихся с ЗПР в широкую образовательную практику.

Как справедливо отмечает И.А. Коробейников, построение эффективных коррекционно-развивающих программ и достаточно достоверных прогностических оценок сопровождения процесса индивидуального образования невозможно без опоры на данные диагностики. Планирование дальнейшего хода развития является необходимой основой формирования долгосрочной программы профессионального психолого-педагогического сопровождения школьника с ЗПР, выстроенной на анализе индивидуальной ситуации его развития, включающем оценку влияния факторов как органического, так и социального ряда.

Таким образом, необходимо сосредоточиться на психолого-педагогической диагностике младших школьников с ЗПР в ходе их психолого-педагогического сопровождения.

Изложение основного материала статьи. Известно, что младшие школьники с ЗПР, как и их нормально развивающиеся сверстники, различаются по своим познавательным, личностным, эмоциональным, поведенческим особенностям, определяющим качество их адаптационных образовательных ресурсов.

Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников полагают, что планирование сопровождения должно опираться, прежде всего, на типологические варианты нарушенного развития, в соответствии с которыми определяются те или иные формы пролонгированных коррекционно-развивающих и адаптирующих воздействий.

В работах Н.В. Бабиной, посвященных изучению психологического сопровождения младших школьников с ЗПР, описаны особые образовательные потребности - сначала для категории детей с ЗПР в целом, а затем - для выделенных автором внутри этой категории групп детей, различающихся характером и степенью выраженности нарушений психического развития (вариантами развития).

Объем, содержание, оказание различных видов помощи младшим школьникам с ЗПР в процессе психолого-педагогического сопровождения определяются педагогом и психологом в зависимости от варианта развития ребенка с ЗПР.

Согласно проведенному нами опросу педагогов начального общего образования, реализующих ФГОС НОО обучающихся с ЗПР, особенно сложным оказывается образовательный маршрут детей с ЗПР (психолого-педагогическое сопровождение), развитие которых характеризуется более выраженными (по сравнению другими типологическими вариантами задержки развития) нарушениями в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах ребенка, и, соответственно, решение об окончательном выборе образовательного маршрута должно приниматься в процессе диагностического обучения с учетом полученных педагогом и психологом данных [7].

По данным проведенного исследования, главной трудностью учителей и педагогов-психологов выступает недостаточность их коллективных практик по решению задач психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР, обеспечивающего удовлетворение их особых образовательных потребностей. Доминирует неконструктивная изолированность их профессиональной деятельности в части отбора диагностического инструментария, организации и проведения обследования, несогласованность в реализации индивидуальных программ сопровождения и мониторинга их результативности.

В соответствии с предложенной общей концепцией нового федерального стандарта образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) психолого-педагогическое сопровождение предполагает формирование у детей жизненных компетенций, объем и содержание которых определяются дифференцированно, в зависимости от реальных и потенциальных возможностей ребенка [9]. Решение этих задач возможно в результате практики взаимодействия педагогов и психологов, отражающих специфику различных образовательных сред, где обучаются младшие школьники с ЗПР.

Таким образом, психолого-педагогическое взаимодействие всех участников образовательного процесса не может концентрироваться исключительно на узких проблемах, связанных с разработкой методик преподавания тех знаний, которые не всегда нужны в жизни и которые не решают проблемы социальной реабилитации и адаптации в будущем. Н.Н. Малофеев еще в 1993 году писал: «Развитие личности ребенка, его ощущение самого себя в обществе, школе, семье, его взаимоотношения с социумом все больше уходят из поля внимания специалистов» [8, с. 5].

Кроме того, настоятельная потребность в психолого-педагогическом сопровождении детей с ЗПР определяется современными запросами специальной педагогической практики, ориентированной на образовательную интеграцию детей с ОВЗ в связи с реализацией ФГОС НОО обучающихся с ЗПР, а значит очевидна необходимость операционализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР с учетом их индивидуальных образовательных потребностей, то есть соотнесения методического инструментария с практическими задачами и действиями специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение процесса психосоциального развития детей изучаемой нами категории.

Итак, имеющиеся знания о младших школьниках с ЗПР требуют подтверждения специфики проявлений их индивидуального развития и социальной адаптации в образовательной интегративной и инклюзивной практике, что позволит составить более целостное представление об особых образовательных потребностях, путях дифференциации психолого-педагогического сопровождения данной категории детей.

Знание о влиянии обучающей помощи на учебное поведение младших школьников с ЗПР, имеющих разную специфику индивидуального развития и социальной адаптации, позволит индивидуализировать

образовательную траекторию обучающихся, а знание о профессиональных затруднениях и эффективных способах взаимодействия педагога и психолога позволит спроектировать технологию формирования опыта деятельности будущих педагогов и психологов на всех этапах психолого-педагогического сопровождения [5, 6].

В основу типологической дифференциации образовательных потребностей школьников с ЗПР И.А. Коробейниковым положены содержательные психолого-педагогические критерии, в достаточной степени релевантные характеристикам их индивидуального развития [2, 3]. Эффективность сопровождения, по мнению автора, должна оцениваться по степени и качеству изменения (прогресс, стагнация, регресс) психосоциальной адаптированности ребенка. Усвоение школьной программы, содержания учебных предметов играет в этом процессе важную, но не единственную роль.

Внутри категории ЗПР автором выделены группы детей с разной потребностью в коррекционной помощи и разными траекториями развития [4]. Содержание помощи, как отмечают Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников, должно определяться вероятностным прогнозом, однако акценты с развития познавательной сферы у детей с ЗПР в случае стойких нарушений познавательной сферы могут смещаться на формирование жизненных компетенций. На это нацелены разрабатываемые федеральные стандарты для детей с ОВЗ [1, 2].

Дети с ЗПР первой группы характеризуются, в первую очередь, недостатками регуляции своей деятельности и поведения. Трудности таких детей усиливаются при обучении по неадекватной их возможностям образовательной программе.

Вторая группа младших школьников с ЗПР менее компенсируема, чем первая группа, и ее с определенной долей условности можно квалифицировать как *выраженную* ЗПР. Обнаруживающий ее школьник не может полноценно усваивать учебные предметы, требующие относительно высокой степени сформированности абстрактно-логического, понятийного мышления в связи с выраженными отклонениями в темпах и качестве становления познавательной деятельности, а также проблемах личностного развития. Причиной этого, как правило, бывают психотравмирующие микросоциальные ситуации и неадекватные его возможностям педагогические условия.

Соответственно проблема индивидуализации комплексного сопровождения определяется необходимостью системного психолого-педагогического критериального анализа особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР и проектированием содержания их дифференцированных образовательных маршрутов, учитывающих существенные различия в образовательных возможностях и потребностях школьников с ЗПР [2, 3].

Обозначенная индивидуализация содержания образования обусловлена противоречием между потребностью дифференциации образовательных маршрутов обучающихся с ЗПР и недостаточной разработкой методологии их проектирования в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ЗПР.

Таким образом, сопровождение, под которым понимается система мероприятий, направленная на преодоление недостатков познавательной деятельности личности ребенка с задержкой психического развития и на развитие его компенсаторных возможностей, на наш взгляд, может строиться с учетом структуры трудностей индивидуального развития ребенка в контексте требований теории функционального диагноза И.А. Коробейникова [10].

Согласно данной теории, функциональный диагноз включает несколько уровней, каждый из которых значим для содержания программы сопровождения. На первом уровне (нозологическом, феноменологическом) обозначается клинический диагноз. На втором уровне (социально-психологическом) оценивается мера социальной адаптированности ребенка. При задержке психического развития дезадаптирующая симптоматика может обнаруживаться в разных сферах психической активности ребенка, поэтому следует говорить о системных трудностях развития, которые могут усугубиться при нарастании дезадаптации до степени тотальных. Указание на меру выраженности трудностей развития составляет второй уровень функционального диагноза. Уменьшение этой меры доказывает эффективность сопровождения.

Третий уровень представляет собственно типологический психологический диагноз, на основе которого составляется программа психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР. Он формулируется на основе оценок индивидуально-психологических характеристик ребенка. На этом уровне необходимо структурировать диагностическую информацию педагога и психолога. В качестве структурных единиц И.А. Коробейниковым выделяется мера дефицита познавательных способностей, определяемая по достигнутому уровню развития познавательной деятельности, состояния навыков социального взаимодействия (мера дефицита социальных способностей), а также состояния аффективной сферы, включая индивидуальные проблемы ребенка. На основании сочетания характеристик выделенных структурных элементов устанавливается тип, к которому относится младший школьник с ЗПР.

Разработанный в НИИ Коррекционной педагогики обширный экспериментальный материал по изучению интеллектуальной, эмоциональной и личностной сфер психической деятельности детей с ЗПР с использованием отечественных патопсихологических методик и критериев качественно-количественного анализа полученных результатов составляет практико-диагностическую основу для проектирования индивидуального содержания образовательных маршрутов обучающихся с ЗПР.

С целью согласованности усилий специалистов по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с ЗПР данные методики могут быть дополнены методом стандартизированного наблюдения, осуществляемого по единым параметрам разными специалистами, работающими с обучающимися с ЗПР: педагогом - в процессе осуществления учебной деятельности, психологом - при проведении обследования по данным методик [4, 5].

Выводы. С целью проведения комплексного психолого-педагогического изучения младших школьников с ЗПР и его дальнейшего индивидуализированного сопровождения нами были выделены общие для учителя начального общего образования и специального психолога параметры наблюдения за деятельностью младших школьников с ЗПР во время учебных занятий и в условиях эксперимента: отношение школьника к учебной ситуации; способы ориентации в условиях заданий и способы их выполнения; соответствие действий школьника условиям задания, характеру стимульного материала и инструкции; использование разных видов помощи взрослого; умение выполнять задание по алгоритму; отношение к результатам своей деятельности и другие.

Результаты наблюдений педагогов и психологов могут не совпадать, различаться в определении приоритетов психолого-педагогического сопровождения. Таким образом, у педагогов и психологов возникает потребность в получении новых и дополнительных фактов, критериев оценивания, что и составляет предмет коллегиального обсуждения и поиска совместных решений по максимальной индивидуализации конкретных проблем ребенка и установления их иерархической структуры в каждом отдельном случае. По достижении консенсуса в отношении психолого-педагогического сопровождения обучающихся на основе функционального диагноза педагога и психолога переходят к разработке рекомендаций по индивидуализации содержания сопровождения.

Итак, основой для проектирования дальнейшей работы становится не отвлеченное и во многом обобщенное представление о школьниках с ЗПР, а конкретный случай, отражающий реальные трудности младших школьников с ЗПР.

Литература:

1. Бабкина, Н.В. Выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с задержкой психического развития [Текст] / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2017. - № 2. - С. 16-22.
2. Коробейников, И.А. Диагностика нарушений психического развития у детей в контексте проблем интеграции междисциплинарного знания [Текст] / И.А. Коробейников // Дефектология. - 2004. - №1. - С. 54-60.
3. Коробейников, И.А. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР [Текст] / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Дефектология. - 2017. - № 2. - С. 3-13.
4. Коробейников, И.А. Современные задачи и проблемы дифференциальной диагностики нарушений психического развития в детском возрасте [Текст] / И.А. Коробейников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2016. - № 3. - С. 4-10.
5. Коробейников, И.А., Кузьмичева Т.В. Интеграционная модель подготовки бакалавров по направлениям «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» [Текст] / И.А. Коробейников, Т.В. Кузьмичева // Дефектология. - 2016. - № 5. - С. 71-82.
6. Кузьмичева, Т.В. Малый консилиум как инструмент реализации интеграционной модели подготовки бакалавров направлений «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Дефектология. - 2017. - №1. - С. 71-83.
7. Кузьмичева, Т.В. Анализ готовности педагогов к реализации ФГОС НОО обучающихся с ЗПР [Текст] / Т.В. Кузьмичева // Дефектология. - 2017. - №5. - С.62-69.
8. Малофеев, Н.Н. Институт коррекционной педагогики. Цели и приоритеты [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология. - 1993. - № 3. - С. 3-7.
9. Малофеев, Н.Н., Гончарова, Е.Л., Никольская, О.С., Кукушкина, О.И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология. - 2009. - №1. - С. 5-19.
10. Функционально-уровневый подход к оценке становления познавательной деятельности детей: теория и практика применения [Текст] / Под ред. Е.Л. Инденбаум. - Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2007. - 127 с.

Педагогика

УДК 796.371.31

кандидат педагогических наук Лаптев Алексей Иванович
Российский государственный университет физической культуры,
спорта, молодежи и туризма (ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ»), НИИ спорта (г. Москва);
старший преподаватель Пархаева Ольга Валерьевна
Дмитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета
«Московский инженерно-физический институт» (г. Дмитровград);
кандидат педагогических наук Судакова Юлия Евгеньевна
Дмитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета
«Московский инженерно-физический институт» (г. Дмитровград)

ФОРМИРОВАНИЕ И КОНТРОЛЬ СИЛОВОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АТЛЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКОЙ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье предложен метод комплексной оценки развития физических качеств юношей обучающихся в высшем учебном заведении. Разработана и экспериментально проверена методика формирования силовой выносливости изучаемой группы студентов. Эффективность разработанной методики показана в приростах отдельных компонентов физической подготовленности: увеличение скоростно-силовой подготовленности на 14,8 %; скоростных качеств на 16,2%; силы мышц рук на 15,7%, мышц ног на 19,0%, мышц туловища на 10,4 %.

Ключевые слова: атлетическая гимнастика, физическая культура, студенты, физическое развитие, оценка физических качеств, силовая выносливость.

Annotation. The paper proposed the method of complex evaluation of development of physical qualities of young men enrolled in higher education. Developed and experimentally tested methods of formation of power endurance of the studied group of students. The efficiency of the developed technique are shown in increments of the individual components of physical fitness: increase speed strength training 14.8 %; speed is 16.2%; the muscle strength of the hands of 15.7%, leg muscle by 19.0%, core strength by 10.4 %.

Keywords: athletic gymnastics, physical culture, students, physical development, assessment of physical qualities, power endurance.

Введение. В структуре гармоничного развития личности воспитание физических качеств является одним из основных компонентов поддающимся изменению. В повседневной жизни необходимо комплексное проявление физических качеств и функций организма, непосредственно в жизнедеятельности человека в большей степени прослеживается включение таких физических качеств как сила и выносливость [1, 7].

Исследование средств и методов развития физических качеств не вызывает сомнений, поскольку несмотря на значительные успехи науки и практики в вопросе о методах тренировки выносливости и силовых возможностей, проблема выбора наиболее эффективных способов еще далеко не решена [2, 3, 4]. В связи с этим актуализируется проблема разработки новых методик по формированию силовой выносливости студентов, позволяющих повысить уровень их профессионального мастерства в процессе обучения в вузе и становления в избранной специальности в будущем.

Дискуссионным в теории и практике физического воспитания является вопрос и о методике развития отдельных качеств в частности и сочетании их друг с другом.

Целью настоящей работы является определение средств, методов и методик, а также методик контроля для наиболее эффективного развития специальной выносливости студентов в рамках занятий атлетической гимнастикой.

Задачи исследования:

1. Определить основные средства и методы развития силовой выносливости в физической культуре.
2. Выявить наиболее эффективные методики развития силовой выносливости.
3. Разработать комплекс контрольных измерений для оценки уровня развития силовой выносливости у студентов-юношей.
4. Оценить эффективность применения разработанной методики развития силовой выносливости у студентов.

Учебные занятия с использованием основных средств и методов развития физических качеств прививают студентам стремление к самостоятельному развитию таковых, помогают моделировать двигательные действия, приближенные по своей структуре к спортивной и производственной деятельности. Одним из основных достоинств является возможность обеспечения индивидуального подхода в обучении и воспитании, а также рационального распределения учебного времени [6].

Организация исследования. В проведенном нами исследовании приняли участие студенты, обучающиеся в Димитровградском инженерно-технологическом институте – филиале Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ». Исследование проводилось с декабря 2016 г. по апрель 2017 г. Объектом исследования были выбраны студенты, занимающиеся атлетической гимнастикой в рамках учебно-тренировочных занятий. В нем приняли участие 50 студентов возрастом от 18 до 21 лет, одинаковой физической подготовленности.

Весь процесс исследования был подразделён на четыре этапа:

- 1 этап – анализ литературных источников;
- 2 этап – обработка и анализ полученной информации; разработка комплекса контрольных измерений для оценки уровня развития силовой выносливости.
- 3 этап – проведение педагогического эксперимента;
- 4 этап – математическая обработка данных, анализ и интерпретация полученных данных.

Испытуемым предлагалось апробировать комплекс контрольных измерений для оценки уровня развития силовой выносливости. После выполнения комплекса упражнений проводился опрос о степени тяжести выполнения упражнения. В дальнейшем данные студенты были разделены на две равные группы: экспериментальную и контрольную. Экспериментальная группа выполняла учебно-тренировочные занятия по обобщенным и разработанным 6 комплексам упражнений, которые выступили в виде экспериментальной методики развития силовой выносливости. Тренировочные комплексы применялись поочередно 3 раза в неделю по 10 подходов, на протяжении 3 месяцев (январь - март) в виде повторного и интервального методов спортивной тренировки.

Научно-исследовательской работе применялись следующие методы:

- а) анализ научно-методической литературы; б) метод педагогических наблюдений; в) метод педагогического тестирования; г) интервьюирование; д) метод математической статистики.

В результате экспериментального исследования установили: при анализе комплексов используемых в атлетической гимнастике был выделен ряд упражнений для включения в комплекс оценки силовой выносливости студентов, выбор упражнений связан со всесторонней направленностью на организм и затрагивал все мышечные группы: а) жим лёжа узким хватом; б) прыжки на «коня»; в) сгибание кистей со штангой в руках (предплечье в упоре); г) тяга станова до колен; д) подтягивание на перекладине; е) пресс (ноги закреплены) ж) сгибание ног лёжа на тренажёре; з) наклоны через «коня»; и) приседание со штангой на спине в «ножницах»; к) отжимание на брусьях.

Количество повторений выполнения каждого упражнения – 10 раз. Внешняя нагрузка для рук выставляется половину массы тела испытуемого, а для ног нагрузка была равна массе тела. Для оценки силовой выносливости в качестве параметра использовалось время выполнения данного комплекса.

Разработав комплекс контрольных измерений для оценки уровня развития силовой выносливости у студентов, мы апробировали его на студентах и при помощи опроса выявили степень их утомления с учетом использования данного комплекса при тестировании силовой выносливости.

Анализируя полученные данные можно сказать, что в среднем комплекс выполняется 156,2 с. Следовательно, студенты, показывающие результаты хуже, их показатели силовой выносливости ниже среднего, а те юноши у кого показатели лучше их силовая выносливость выше среднего.

Таким образом, можно говорить об оценке силовой выносливости с использованием разработанного комплекса контрольных измерений.

Опрос занимавшихся студентов после выполнения комплекса контрольных измерений для оценки уровня развития силовой выносливости показал, что по психофизиологическим ощущениям данный комплекс охватывает все мышечные группы студентов («утомление всего организма» – 94% респондентов) и наиболее подходит для определения силовой выносливости («степень усталости» - 9,3 условных единиц).

Использование разработанного комплекса контрольных испытаний является надежной методикой в оценке уровня силовой выносливости. Использование разработанных комплексов применялось для развития силовой выносливости студентов. В виде повторного или интервального методов тренировки.

Для оценки эффективности применения разработанного комплекса контрольных испытаний, и применение его на занятиях по атлетической гимнастике студентами при развитии силовой выносливости, использовались методы контроля за физическим развитием (антропометрия) и физической подготовленностью (педагогическое тестирование).

В таблице 1 представлены результаты оценки физического развития студентов-юношей экспериментальной и контрольной групп в ходе педагогического эксперимента.

Таблица 1

Изменение показателей морфологического статуса в процессе педагогического эксперимента контрольной (n=25) и экспериментальной (n=25) групп

№ п/п	Показатели	Контрольная группа (M±m)		Процент прироста	Экспериментальная группа (M±m)		Процент прироста
		до	после		до	после	
1	Длина тела	175,2± 0,67	175,3± 0,40	0,1	175,8± 0,48	176,1± 0,50	0,2
2	Масса тела	69,3± 0,71	71,0± 0,61	1,0	72,0± 0,69	74,0± 0,58	2,8*х
3	Обхват грудной клетки	93,3± 0,46	93,8± 0,48	0,5	93,6± 0,56	94,7± 0,55	1,2
4	Обхват бедра	56,8± 0,41	57,2± 0,43	0,7	57,1± 0,28	57,9± 0,49	1,4*
5	Обхват голени	36,6± 0,22	36,9± 0,18	0,8	36,8± 0,35	37,4± 0,38	1,6
6	Обхват напряженного плеча	32,2± 0,20	32,3± 0,31	0,3	33,2± 0,34	33,9± 0,36	2,1*х
7	Обхват расслабленного плеча	28,8± 0,68	28,9± 0,56	0,3	29,8± 0,33	30,2± 0,48	1,3х

Примечания: * - наличие достоверности различий в показателях до и после эксперимента (при $P < 0,05$); х - различия достоверны между экспериментальной и контрольной группами (при $P < 0,05$)

В таблице 1 представлены результаты исследования морфофункционального развития студентов контрольной и экспериментальной групп до и после педагогического эксперимента. Данные, полученные в результате исследования, показывают, что данные, отражающие морфофункциональное развитие студентов контрольной и экспериментальной групп, до эксперимента не имели достоверных различий.

В таблице 2 представлены результаты тестирования физической подготовленности до и после педагогического эксперимента развития силовой выносливости студентов, занимающихся атлетической гимнастикой в высшем учебном заведении.

Эффективность направленности педагогических воздействий оценивалась на основании приращений результатов показателей физической подготовленности, характеризующих развитие силовой выносливости. Следует констатировать, что в контрольной группе развитие силовой выносливости у студентов происходило с использованием традиционных подходов к проведению тренировочных занятий, рекомендуемых в соответствующих учебно-методических руководствах для преподавателей по физической культуре вузов [5].

Изменение показателей физической подготовленности в процессе педагогического эксперимента контрольной (n=25) и экспериментальной (n=25) групп

№ п/п	Показатели	Контрольная группа (M±m)		Процент прироста	Экспериментальная группа (M±m)		Процент прироста
		до	после		до	после	
1	Прыжок в высоту со штангой (50% собственного веса)	31,6±1,05	33,0±1,11	4,4	29,7±0,62	34,1±0,59	14,8*
2	Прыжок в длину с места (см)	248,6±2,82	250,1±2,38	0,6	245,5±1,48	252,2±1,65	2,7
3	Жим лежа (кг)	55,3±1,9	60,5±2,3	9,4*	54,7±1,3	63,3±1,1	15,7*×
4	Бег на 50 м (с)	6,6±0,4	6,1±0,3	7,6	6,8±0,2	5,7±0,2	16,2*×
5	Отжимание на брусьях (раз)	18,7±0,3	18,9±0,3	1,1	17,9±0,6	20,0±0,7	11,7*×
6	Прыжок в высоту с места (см)	57,2±0,60	59,8±0,70	4,5	59,7±1,17	62,5±1,74	4,7
7	Подтягивание на перекладине (раз)	16,9±0,8	17,7±0,7	4,7	16,7±0,6	17,7±0,5	6,0
8	Приседание со штангой на плечах (кг)	89,3±2,4	93,3±2,5	4,5	93,1±2,1	110,8±2,3	19,0*×
9	Тяга станочная (кг)	114,5±6,2	122,6±5,0	7,1	115,2±2,7	127,2±3,8	10,4*×

*Примечания: * - наличие достоверности различий в показателях до и после эксперимента (при P<0,05); x - различия достоверны между экспериментальной и контрольной группами (при P<0,05)*

Анализ данных полученных в результате проведенного в начале педагогического эксперимента, показал отсутствие достоверных различий между значениями показателей физической подготовленности (таблица 2).

Из таблицы 2 видно, что в экспериментальной группе отмечается достоверное увеличение показателя Прыжок в высоту со штангой (50% собственного веса) на 4,4 см (14,8%). Данный факт может свидетельствовать об увеличении взрывной силы ног у юношей экспериментальной группы. Говоря о показателе прыжок в длину с места, можно отметить тенденцию к увеличению значения как в экспериментальной группе, так и в контрольной группе. Кроме того, отмечается достоверное увеличение значения жима лежа в экспериментальной группе на 8,6 кг (15,7%), вместе с тем в контрольной группе данный показатель также достоверно увеличился на 5,8 кг. Различия между значениями показателей бег на 50 м и отжимание на брусьях, полученными по окончании педагогического эксперимента контрольной (0,5 сек. и 0,2 раз соответственно) и экспериментальной (1,1 сек. и 2,1 раз соответственно), групп достоверны (при P<0,05). Рассматривая результаты педагогических тестов прыжок в высоту с места и подтягивание на перекладине, можно наблюдать тенденцию к росту значений данного показателя в контрольной и экспериментальной группах, достоверных различий не выявлено. В то же время прослеживается недостоверное увеличение значения показателей приседание со штангой на плечах и тяга станочная в контрольной группе (4,0 кг и 8,1 кг соответственно), тогда как в экспериментальной группе данные прироста достоверны (17,7 кг и 12 кг соответственно). Различия между средними значениями данных показателей в контрольной и экспериментальной группах, полученными после педагогического эксперимента достоверны (при P<0,05).

Выводы:

1. Для формирования силовой выносливости применялся интервальный метод согласно временному отрезку развертывания всех физиологических процессов (30-50 сек). Каждый временной промежуток выполнялся с высокой или максимальной интенсивностью.

2. Представленный в работе комплекс контрольных измерений для оценки уровня развития силовой выносливости юношей основан на последовательном непрерывном использовании основных тренировочных средств.

3. Интервьюирование занимающихся юношей после выполнения комплекса контрольных измерений для оценки уровня развития силовой выносливости показало, что по психофизиологическим ощущениям данный комплекс охватывал все мышечные группы студентов («утомление всего организма» – 94% респондентов) и наиболее подходит для определения силовой выносливости («степень усталости» - 9,3 условные единицы).

5. По результатам оценки эффективности разработанной методики прослеживаются достоверные сдвиги (при p<0,05), которые произошли в отдельных компонентах физической подготовленности юношей экспериментальной группы:

– увеличение результата показателя характеризующего скоростно-силовую подготовленность (прыжок в высоту со штангой (50% собственного веса) на 14,8 %);

– увеличение результата показателя характеризующего скоростные качества студентов - бег на 50 м (на 16,2%);

– увеличение показателей силы мышц рук (жим лежа на 15,7% и отжимание от брусьев на 11,7%), мышц ног (приседание со штангой на плечах на 19,0%), мышц туловища (станочная тяга на 10,4 %).

Литература:

1. Ахметов, И.И. Методика и организация занятий атлетической гимнастикой с учетом типа телосложения мужчин и их генетической предрасположенности / И.И. Ахметов, И.Ю. Яновский // Теория и практика физ. культуры. - 2007. - № 1. - С. 22-25.
2. Бомпа, Т.О. Серьезный силовой тренинг / Т.О. Бомпа, М.Д. Паскуале, Л.Д. Крнаккиа. - М.: АСТ: Астрель, 2010. - 303 с.
3. Дворкин, Л.С. Силовые единоборства. Атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт / Л.С. Дворкин. - Ростов н/Д: Феникс, 2003. - 384 с.
4. Зацiorский, В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / В.М. Зацiorский. - М.: Советский спорт, 2009. - 199 с.
5. Ильмушкин, Г.М., Пархаева О.В., Судакова Ю.Е. Воспитание физических качеств у студентов технологического института на занятиях физической культурой. Научное мнение: научный журнал / Г.М. Ильмушкин, О.В. Пархаева, Ю.Е. Судакова. - Санкт-Петербургский университетский консорциум. - СПб., 2014. - № 8. - С. 54-61.
6. Ильмушкин, Г.М., Пархаева, О.В., Судакова, Ю.Е. Метод круговой тренировки как средство развития физических качеств студентов технологического вуза / Г.М. Ильмушкин, О.В. Пархаева, Ю.Е. Судакова. - Вестник ДИТИ, №2 (4). 2014. С. 186-196.
7. Менхин, А.В. Атлетическая гимнастика: культуризм, атлетизм или бодибилдинг? / А.В. Менхин, М.А. Лубшев // Спорт в школе. - 2000. - № 45. - С. 20.

Педагогика

УДК 797.2.015.12-053.5

доцент кафедры физического воспитания Лепилина Татьяна Викторовна

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск);

доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич

Торгово-экономический институт, Сибирский федеральный университет,
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева,
Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

старший преподаватель кафедры теории и методики спортивных дисциплин

Коннов Владимир Михайлович

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск)

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПЛАВАНИЮ, С ПРЕИМУЩЕСТВЕННЫМ РАЗВИТИЕМ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КОГНИТИВНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ

Аннотация. Плавание является одним из жизненно важных навыков для человека. Обучение плаванию лучше всего проводить в младшем школьном возрасте. Выявлено, что успех обучения технике плавания зависит от уровня развития когнитивного показателя у детей. Дети с более высоким уровнем развития когнитивного показателя демонстрируют более качественную технику спортивного плавания в результате обучения.

Ключевые слова: обучение плаванию, дети 7-8 лет, активизация процесса обучения, когнитивный показатель.

Annotation. Swimming is one of the vital skills for a person. Swimming is best taught at a younger school age. It was revealed that the success of training in swimming techniques depends on the level of development of the cognitive index in children. Children with a higher level of development of the cognitive index demonstrate a better technique of sport swimming as a result of training.

Keywords: swimming training, children 7-8 years, activation of the learning process, cognitive indicator.

Введение. Известно, что плавание является одним из самых эффективных средств воздействия на организм человека, с целью оздоровления и развития физических качеств личности. Регулярные занятия плаванием оказывают существенное положительное влияние на уровень развития сердечнососудистой и дыхательной систем организма, опорно-двигательный аппарат и различные группы мышц. Специфическая особенность плавания связана со значительной двигательной активностью человека в водной среде, чем и объясняется гигиенически-оздоровительная и прикладная ценность плавания [12]. Не секрет, что уровень повседневной двигательной активности современных молодых людей значительно ниже, чем необходимо по рекомендациям специалистов в области здравоохранения [7; 8; 15; 16].

По мнению многих ученых и экспертов, обучение технике плавания будет наиболее эффективным при занятиях с детьми младшего школьного возраста, так как данный возраст признан оптимальным для быстрого освоения детьми технических приемов плавания [6; 13]. Занятия плаванием побуждают детей проявлять инициативу и активность в поиске наиболее действенных способов выполнения заданий тренера. Исключительную важность в данном возрасте представляет собой деятельность по развитию у детей стойких мотиваций к занятиям плаванием и физическими упражнениями вообще, поскольку именно в этом возрасте следует заложить основы стремления к здоровому образу жизни [9; 14]. К сожалению, методическая база эффективного обучения детей технике спортивного плавания в настоящее время нуждается в значительном обновлении и усовершенствовании. Необходимость внесения изменений в методику обучения детей плаванию обусловлена, в том числе и нехваткой подходящих для эффективного обучения плавательных бассейнов, на что указывают эксперты [3; 4].

Специалисты отмечают насущную необходимость скорейшей разработки действенных и эффективных методик обучения детей плаванию, включающих в себя грамотную последовательность упражнений для правильного освоения техники плавания [1]. Данная необходимость связана в первую очередь с тем, что у многих детей в дошкольном возрасте присутствует большое количество ошибок при освоении ими технических элементов спортивного плавания [10]. По мнению тренеров очень важно в начальный период

обучения плаванию сделать правильный акцент на выполнении упражнений, предупреждающих появление у обучающихся негативных ощущений и ошибок в технике плавания, связанных с воздействием водной среды [2]. Ученые отмечают, что в современной литературе накопилось значительное количество эффективных средств и методических приемов, способствующих формированию успешного навыка плавания у детей и подростков. Эти данные могут значительно дополнить сведения, содержащиеся в учебниках по обучению плаванию, некоторые из которых уже в значительной мере «устарели» и нуждаются в усовершенствовании [11]. Следовательно, актуальность исследований авторов статьи обусловлена разрешением противоречия между потребностью в новых, эффективных методиках обучения детей технике плавания и недостаточным организационно-педагогическим уровнем существующих методик обучения.

Формулировка цели статьи. Основной целью исследований авторов является обоснование возможности успешного обучения младших школьников технике спортивного плавания, путем использования экспериментальной методики активизации обучения детей 7-8 лет технике плавания. Одним из основных отличий предлагаемой авторами методики от используемых методик обучения является преимущественное развитие у детей когнитивного показателя на занятиях по плаванию. Развитие когнитивного показателя осуществлялось за счет практического использования разнообразных физических упражнений выполняемых детьми самостоятельно и по заданию тренера, как на суше, так и в водной среде. Гипотеза исследований авторов заключалась в том, что предлагаемая ими методика активизации обучения детей 7-8 лет технике плавания позволяет обеспечить более высокие результаты обучения, чем классические методики обучения.

Изложение основного материала статьи. Исследования авторов статьи состояли из нескольких важных этапов. Сначала была разработана экспериментальная методика «Активизация обучения плаванию детей 7-8 лет». Данная методика включала в себя, подобранные авторами комплексы игровых упражнений, способствующих успешному овладению техническими приемами спортивного плавания. В методику было включено авторское методическое обеспечение, включающее в себя учебные видеофильмы и индивидуальные учебные рабочие тетради по обучению технике плавания. Следует отметить, что наличие обширного и информативного наглядного материала создает дополнительные возможности для успешного овладения техникой плавания и способствует формированию устойчивого интереса к регулярным занятиям плаванием у детей и подростков [5].

На следующем этапе были набраны группы детей (n=120) указанного возраста, разделенные случайным образом на экспериментальную (n=60) и контрольную (n=60) группы. Площадкой для апробации авторской методики послужил «Дворец водного спорта» на базе Сибирского государственного университета науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева. Период исследований составил около 2 лет (2015-2016 гг.). Занятия с детьми экспериментальной и контрольной групп обучения технике спортивного плавания, разделенными на равные более малые подгруппы проходили в чаше малогабаритного бассейна (диаметр – 8x4 м, глубина – 0,8-1 м). Длительность занятий по плаванию – 45 минут дважды в неделю.

Использование авторской методики на занятиях по обучению технике спортивного плавания детей младшего школьного возраста характеризуется применением разнообразных физических упражнений, выполняемых как на суше, так и в водной среде. Упражнения объединены в целый комплекс игр и развлечений, выполняемых детьми самостоятельно и по заданию тренера. Разучивание и совершенствование новых двигательных действий, смена двигательной активности на каждом занятии позволили повысить увлекательность и эмоциональную привлекательность всего процесса обучения. Высокий уровень эмоциональности процесса обучения поддерживался контрольно-оценочной деятельностью тренеров-преподавателей. Известно, что положительные оценки имеют важнейшее значение для детей данного возраста, являясь важной мотивацией для достижения успехов в процессе обучения. Для выставления оценок использовались индивидуальные рабочие тетради по обучению технике плавания. В тетради ставились только положительные оценки, что, по мнению авторов методики обучения, способствовало возрастанию активности и повышению уровня мотивации детей к обучению технике плавания.

Сбор и анализ результатов развития когнитивного показателя у детей 7-8 лет в процессе их обучения технике плавания, осуществлялся авторами в ходе апробации экспериментальной авторской методики обучения плаванию. Когнитивный показатель в данном случае характеризовался степенью усвоения учебных знаний по плаванию, осознанным пониманием приобретенных знаний, способностью к объяснению усвоенных знаний в процессе обучения. В ходе апробации авторской методики оценивалось знание различных стилей спортивного плавания, способность выполнения технических приемов плавания (имитации движений на суше и плавания в водной среде). Проводился опрос детей о правилах безопасности и нормах поведения в бассейне, нормах личной гигиены и значении навыка плавания для жизнедеятельности. Учебные теоретические знания давались детям, как в подготовительной части учебных занятий, так и непосредственно во время выполнения заданий по обучению технике плавания. Сбор данных осуществлялся авторами статьи и тренерами преподавателями при помощи использования педагогического наблюдения, опроса обучающихся, выставления оценок за технику овладения различными стилями спортивного плавания.

В начале апробации авторской методики выявление уровня развития когнитивного показателя позволило определить, что у большей части детей отсутствуют четкие, системные знания о навыках и стилях спортивного плавания, нет осознанного понимания необходимости занятий плаванием для успешной жизнедеятельности. Всего лишь около одной трети обучающихся продемонстрировали наличие частичных и несистемных знаний о стилях плавания и важности занятий плаванием для себя.

Уровень развития когнитивного показателя у детей экспериментальной и контрольной групп в начале исследований представлен в таблице 1.

Развитие когнитивного показателя у детей в начале апробации авторской методики обучения технике плавания

Уровень	Характеристики	Группы (n=120)	
		Контр. (n=60)	Эксп. (n=60)
высокий	Достаточный уровень знаний о стилях спортивного плавания и осознание большой значимости занятий плаванием для успешной жизнедеятельности. Присутствие понимания необходимости занятий плаванием для себя.	0	0
средний	Наличие частичных, несистемных знаний о стилях спортивного плавания, неполное осознание важности занятий плаванием для успешной жизнедеятельности.	15	16
низкий	Почти полное отсутствие системных знаний о стилях и способах плавания. Нет понимания необходимости занятий плаванием для успешной жизнедеятельности.	45	44

В конце исследований было выявлено значимое ($P<0,01$) увеличение уровня развития когнитивного показателя у детей в ходе использования авторской методики по обучению технике плавания. Следует отметить, что было обнаружено достоверное увеличение уровня развития данного показателя, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Высокий уровень развития когнитивного показателя выявлен у 25% детей в контрольной группе и 70% детей в экспериментальной. Такая значительная разница в количестве детей демонстрирующих высокий уровень развития данного показателя позволяет авторам утверждать о преимуществе использования авторской методики обучения детей технике плавания, в сравнении с большинством действующих методик обучения. Обнаружена также достоверная ($P<0,01$) разница в количестве детей исследуемых групп, демонстрирующих средний и низкий уровни развития когнитивного показателя. В контрольной группе было выявлено значительно большее количество детей со средним и низким уровнем развития данного показателя. В контрольной группе средний уровень развития был выявлен у 51% детей, а в экспериментальной у 25% школьников. Низкий уровень развития когнитивного показателя был выявлен у 23% школьников контрольной группы и у 5% детей из экспериментальной группы. Результаты исследований уровня развития когнитивного показателя у детей, принимавших участие в исследованиях, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Развитие когнитивного показателя у детей в конце исследований по применению авторской методики обучения технике плавания

Уровень	Характеристики	Группы (n=120)	
		Контр. (n=60)	Эксп. (n=60)
высокий	Знания о стилях и технике плавания усвоены в полном объеме. Выявлено понимание важной роли занятий плаванием для укрепления здоровья и успешной жизнедеятельности. Учебные задания выполняются на оценку «отлично».	15	42*
средний	Усвоение необходимых знаний о стилях и технике плавания – частичное. Наблюдается некоторая пассивность в беседах и опросах. Присутствуют знания о существенном влиянии плавания на здоровье и жизнедеятельность человека. Задания преподавателя выполняются.	31*	15
низкий	Учебные знания о стилях и технике плавания не усвоены или усвоены поверхностно и бессистемно. Обнаружено отсутствие навыков свободного плавания. Отсутствие навыков самоконтроля.	14*	3

* - достоверность различий ($P<0,01$)

Следует отметить, что в конце обучения детям были выставлены итоговые оценки за демонстрацию техники различных стилей спортивного плавания. Оценки выставленные детям из экспериментальной группы достоверно ($P<0,01$) выше, чем оценки выставленные детям из контрольной группы. Средний оценочный балл в экспериментальной группе – 4,7 баллов, а в контрольной группе – 4,1 балла. Разница в средних оценках свидетельствует о преимуществе авторской экспериментальной методики обучения плаванию детей младшего школьного возраста с преимущественным развитием когнитивного показателя у обучающихся.

Выводы:

1. Апробация авторской экспериментальной методики «Активизация обучения плаванию детей 7-8 лет» показывает, что методическое обеспечение данной методики позволяет значимо воздействовать на уровень когнитивного показателя развития обучающихся.

2. Оценки за выполнение технических приемов плавания различными стилями показывают, что уровень развития когнитивного показателя оказывает существенное влияние на уровень технической подготовки детей, проходящих обучение. Выявлена достоверная ($P<0,01$) разница в оценках выставленных за технику спортивного плавания, в пользу детей экспериментальной группы, демонстрирующих более высокий уровень развития когнитивного показателя.

3. Данные исследований свидетельствуют о достоверном и значительном ($P<0,01$) преимуществе в развитии когнитивного показателя у детей экспериментальной группы, в сравнении с данными развития когнитивного показателя у детей контрольной группы. Значительная разница в результатах оценки уровня развития когнитивного показателя, в пользу детей обучавшихся технике спортивного плавания на основе использования авторской методики обучения, позволяет утверждать о достижении цели исследований.

Литература:

1. Волоскова Г.В., Дьячков Д.В., Максимова С.А., Полунькова И.С., Лукашов П.А. Особенности начального обучения плаванию детей 5-7 лет в условиях глубоководного бассейна // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. №1 (119). С. 53 – 56.

2. Гусева А.В., Иванов А.С. Экспериментальная проверка программы обучения детей плаванию на этапе базовой подготовки // Теория и практика физической культуры. 2014. №9. С. 60 – 62.

3. Косьяненко Д.А. Методика обучения плаванию девочек 7-10 лет в условиях глубокого открытого плавательного бассейна: Дис...канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 155 с.

4. Лепилина Т.В., Кудрявцев М.Д., Стручков В.И., Шивит-Хуурак И.К., Гамзин М.А. Влияние занятий плаванием на активизацию учебно-познавательной деятельности у детей 7-8 лет // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2017. №57-10. С. 260 – 266.

5. Лепилина Т.В. Методическое обеспечение процесса обучения плаванию детей 7-8 лет // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. №2 (24). С. 240 – 244.

6. Лепилина Т.В., Завьялова А.И. Необходимые условия активизации детей 7-8 лет при обучении плаванию // В мире научных открытий. 2013. №11.11 (47). С. 181 – 196.

7. Осипов А.Ю., Петухов К.Г., Петухова Л.А., Шнаркин С.М. поиск эффективных способов увеличения уровня двигательной активности и коррекции массы тела студенческой молодежи // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2017. №55-4. С. 306 – 312.

8. Осипов А.Ю., Федорова И.А., Кочеткова Т.Н., Логинов Д.В. Оценка уровня двигательной активности студенческой молодежи // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2017. №54-3. С. 157-164.

9. Осипов А.Ю., Лошакова В.М. Методы сохранения здоровья молодежи // Актуальные проблемы и перспективы развития Российского и международного образования. Вузовская педагогика: мат. конф. / гл. ред. С.Ю. Никулина. Красноярск: Версо, 2012. С. 400 – 402.

10. Раевский Д.А., Раевский А.В. Формирование двигательной готовности к обучению плаванию детей дошкольного возраста // Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка. 2013. №1. С. 32 – 33.

11. Тарабрина И.В. Эффективность методики обучения плаванию на суше // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. №2 (21). 236 – 240.

12. Шлячков Р.Н. Методика ускоренного обучения плаванию детей младшего школьного возраста: кроль на груди, кроль на спине: Дис...канд. пед. наук. Тамбов, 2006. 137 с.

13. Щербаков Б.В. Некоторые особенности методики обучения плаванию дошкольников 4-7 лет // Вестник спортивной науки. 2009. №5. С. 18 – 21.

14. Lebedinskiy V., Koipysheva E., Rybina L., et al. Age dynamic of physical condition changes in pre-school age girls, schoolgirls and students, living in conditions of Eastern Siberia // Physical Education of Students. 2017. №6. P.280 – 286. DOI:10.15561/20755279.2017.0604

15. Osipov A., Kudryavtsev M., Iermakov S., et al. Comparative analysis of effectiveness of some students' physical culture training methodic // Physical education of students. 2017. №4. P.176 – 181. DOI:10.15561/20755279.2017.0405

16. Osipov A., Starova O., Malakhova A., et al. Modernization process of physical education of students in the framework of implementation of the state strategy for the development of physical culture, sport and tourism in the Russian Federation // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №4. P.1236 – 1241. DOI:10.7752/jpes.2016.04196

УДК 37.02; 796.8

ББК 75.1

аспирант Любимов Владимир Борисович

Екатеринбургский филиал

Уральского государственного университета физической культуры (г. Екатеринбург)

О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ В СПОРТИВНОЙ БОРЬБЕ

Аннотация. В статье на основе интеграции развития отдельных физических качеств представлена часть алгоритма построения спортивной подготовки юных борцов, обуславливающая возможность осуществления учебно-тренировочных занятий с раннего возраста и достижение в последующем высоких спортивных результатов. Предложенное автором построение методики подготовки юных спортсменов-борцов на начальном этапе подготовки, представлено на кратком анализе развития в ходе учебно-тренировочного процесса значимых для спортивной борьбы физических качеств, в частности силовых характеристик юного спортсмена.

Основной целью исследования является поиск оптимального и наиболее эффективного пути построения спортивной тренировки юных спортсменов-борцов. Значимым, с точки зрения автора, в этом случае выступает не развитие отдельных физических качеств, а их правильное соотношение и сочетание в упражнениях, используемых в качестве базовых в учебно-тренировочной программе спортивной подготовки. В этом случае тренер выстраивает процесс в континууме спортивной подготовки с интеграцией индивидуальных особенностей развития юного спортсмена и базовых физических качеств конкретного вида спорта, образующих кинетическую цепь соревновательного двигательного действия.

Ключевые слова: структура, модельные характеристики, спортивная борьба, интеграция, физическая подготовка.

Annotation. In article on the basis of integration of development of separate physical qualities the part of algorithm of construction of sports preparation of young wrestlers providing the possibility of implementation of educational and training occupations from early age and achievement in the subsequent high sports results is presented. The construction of a technique of preparation of young athlete's wrestlers at an initial stage of preparation offered by the author is presented on the brief analysis of development during educational and training process of physical qualities significant for wrestling, in particular power characteristics of the young athlete.

The main purpose of the study is to find the optimal and most effective way to build sports training of young wrestler athletes. Significant, from the point of view of the author, in this case, is not the development of individual physical qualities, but their correct ratio and combination in the exercises used as basic in the training program of sports training. In this case, the trainer builds the process in the continuum of athletic training with the integration of the individual characteristics of the development of the young athlete and basic physical qualities of a particular sport, forming the kinetic chain competition physical action.

Keywords: structure, model characteristics, wrestling, integration, physical training.

Введение. Согласно физическому, психологическому и когнитивному развитию, ребенку должно быть не менее 6 лет, прежде чем участвовать в организованном процессе спортивной подготовки, а в некоторых случаях – не менее 10 лет (спортивная борьба) [4].

Популярность видов спорта в настоящее время продолжает расти. Согласно результатам исследования, из семидесяти пять процентов семей России имеют по крайней мере одного ребенка, который посещает учебно-тренировочные занятия какого-либо вида спорта [5, с. 241].

Однако, к сожалению, нормативно-правовая база, которая содержит руководящие принципы, правила и положения, регламентирующие деятельность в большинстве видов спорта детей рассматриваемого нами возраста, была создана на основе относительно небольшого количества научных данных, что не может не вызвать тревогу у специалистов, занятых в процессе подготовки юных спортсменов.

Достаточно нечеткие описания возрастных особенностей юных спортсменов, не позволяющие корректировать учебно-тренировочный процесс с учетом индивидуальных особенностей ребенка, не определенность времени занятий и структуры спортивной деятельности.

Менее 20% из 2-4 миллионов «маленьких спортсменов» и менее 8% тренеров спортивных школ получают формальное обучение [5, с. 241]. Каждый год около 35% юных спортсменов прекращают участвовать в спортивной деятельности и в дальнейшем, не возвращаются к участию в ней.

Наряду со сказанным, показатели, на основании которых можно декларировать спортивное истощение юных спортсменов в последнее время значительно возросли, что, на наш взгляд, обусловлено несоответствием используемых на практике программ подготовки половозрастным особенностям ребенка, в частности рассматриваемого нами возрастного периода 7-9 лет. Сказанное способно привести либо к получению травм, либо к уходу ребенка из спортивной деятельности с чувством отвращения к ней и нежеланием заниматься ею в дальнейшем.

Построение наиболее оптимальной методики планирования и организации учебно-тренировочного процесса с юными спортсменами необходимо «согласовать» не только с его общеизвестными и научно обоснованными многими учеными возрастными особенностями, но и осуществить точную оценку индивидуальной спортивной готовности каждого ребенка, для выявления степени его готовности к спортивной конкуренции и перспективной успешности в достижении высоких спортивных результатов [2, с. 13].

Несоответствие спортивной готовности и форсирование в развитии навыков может привести к возникновению устойчивых симптомов тревоги, стресса и, в конечном счете, к полному физическому и психологическому истощению юного спортсмена [2, с. 15]. С нашей точки зрения в качестве основной цели в учебно-тренировочном процессе юного спортсмена цели должно стать приобретение положительного спортивного опыта посредством обучения и практики формирования, соответствующих тому или иному виду спорта фундаментальных навыков.

Формулировка цели статьи: обоснование основополагающих закономерностей построения системы спортивной подготовки детей 7-9 лет в спортивной борьбе для планирования и организации оптимальной организации учебно-тренировочного процесса с целью достижения в перспективе высоких спортивных результатов.

Изложение основного материала статьи. В настоящей работе представлена лишь часть исследования, а именно научное обоснование принципа построения авторской методики подготовки юных спортсменов-борцов, концептуальной основой которой выступает необходимость целенаправленного, взвешенного и наиболее оптимального планирования, осуществленного с учетом половозрастной, психической, физической и индивидуальной степени готовности к реализации себя в спортивной деятельности, без возможности получения травм.

В силу невозможности в условиях ограниченности объема представляемого материала исследования раскрыть всю структурную композицию авторской методики, мы остановимся более подробно на основной идее, лежащей в её основе. В частности, на осуществлении подбора используемых в ходе учебно-тренировочных занятий юных борцов упражнений.

В качестве основной цели в выборе тренировочных упражнений, включенных в программу спортивной подготовки, выступает достижение в развитии необходимых для борцов физических качеств и формировании наиболее значимых умений и навыков. При этом их направленность обусловлена не столько развитием, например, силы, а обоснование выбора того или иного упражнения в качестве основного.

В этом случае, тренер должен осуществлять выбор упражнений, видя в нём часть «дороги» или «нити» к развитию каких-либо значимых для конкретного вида функций, которое в свою очередь откроет «дверь» к следующему упражнению в континууме. Прогрессирование, организованное подобным образом, позволит юному спортсмену консолидировать свою эффективность на каждом тренировочном уровне, прежде чем перейти на следующий [3, с. 155].

Таким образом, на каждом тренировочном уровне юные борцы приобретают определенные качества, которые они могут использовать для обучения и выполнения следующего упражнения, прогрессируя с постоянно растущим спектром физических качеств, для дальнейшего их использования в развитии конкретной соревновательной деятельности [1, с. 23].

Соревновательная деятельность включает в себя развитие и совершенствование техники борьбы, приобретение необходимой физиологической пригодности спортсменом и способности переживать всю совокупность сложностей разнообразных моделей повышения спортивной квалификации [5].

Систематическое и точное продвижение юного спортсмена по этому континууму — это своего рода проверка способностей тренера оценивать, модифицировать и корректировать программу учебно-тренировочного процесса. Например, приседания на одной ноге «вводят» спортсмена в функцию секвенированного сгибания / разгибания голеностопного, коленного и тазобедренного суставов, по существу, необходимое условие для осуществления многих соревновательных двигательных действий во время борьбы.

Соблюдение такой последовательности способно привести к дальнейшему совершенствованию разнообразных прыжков, тем самым постепенно формируя матрицу значимых для спортивной борьбы двигательных действий (см. рисунок 1).



Рисунок 1. Сопряжённые проявления физических качеств борца

По сути, тренер должен полностью осознавать важность соблюдения обоснованного континуума всей программы спортивной подготовки, с учетом различий в индивидуальных особенностях развития каждого юного спортсмена.

В рамках создания долгосрочной стратегии тренер должен изначально ответить на вопрос, «какие показатели производительности необходимы спортсмену, для достижения высоких спортивных результатов в будущем», т.е. какими модельными характеристиками должен обладать спортсмен, что поможет приблизиться к некоему «святому Граалю» спортивной борьбы, без которого шансов на прогресс мало.

С самого начала необходимо четко понимать, что упражнения должны быть отобраны на основании логической завершенности и возможности беспрепятственного измерения результат в них относительно потребностей каждого спортсмена.

При рассмотрении сферы силовой подготовки, соглашаясь с существованием трех основных видов силы, на развитие которых направлен учебно-тренировочный процесс юных борцов [6], не стоит забывать, что эффективность исполнения спортсменом соревновательных двигательных будет зависеть совокупности вложения и гармоничности сочетания одновременно трех видов силы. Именно такой подход способен обеспечить достижение общей устойчивости спортивных результатов в ходе учебно-тренировочного процесса.

Таким образом, целью любой программы подготовки спортсмена, особенно на этапе начальной подготовки будет являться достижение эффективности двигательного действия, характерного для

конкретного вида спорта, а не целенаправленное достижение лишь силовых качеств спортсмена, обеспечиваемая эффективностью каждой единицы производительности, среди которых в нашем случае скорость и выносливость спортсмена. Подобная взаимозависимость способна создать мощную результирующую силу, а средствами её достижения могут быть бег, прыжки, метания и т.д.

В то время как тренер может быть обеспокоен увеличением этой силы, необходимо четко понимать, что эффективность рычагов тела в совместной работе в скоординированном ритме имеет первостепенное значение [5, с.241]. Например, в ходе выполнения спортсменом броска, его сила отражается не только в совершении самого технического приёма, сколько в способности сохранять устойчивое положение, стабилизируя положение тела (сохранение равновесия), которое позволит спортсмену выполнить его на более качественном уровне.

Такой подход требует от тренера знаний о взаимодействии точек приложения силы, её стабилизации силы и регулировании в континууме всего двигательного действия, что позволит ему осуществить правильный подбор подводящих и развивающих конкретный аспект подготовки спортсмена упражнений. Именно такая интеграция содействует проявлению силы в ходе выполнения соревновательного движения, образуя устойчивую кинетическую цепь, а не показатель силы отдельных мышц.

В процессе тренировочных занятий необходимо использовать важные принципы обучения – систематичности и постепенности, начиная с разучивания отдельных двигательных действий, достигая стабильности его исполнения сначала в замедленном темпе с постепенным его наращиваем.

На наш взгляд, следует отметить и необходимость организации «жесткого» контроля, осуществляемого на протяжении всех этапах спортивной подготовки, а также создании системы консультирования - научного коучинга, целью которого является оптимальная организация учебно-тренировочной деятельности юного спортсмена с точки зрения психологического сопровождения в его развитии и становлении как личности.

Для юных спортсменов тренер достаточно часто выступает в роли и отца и матери, что накладывает на него ещё больше ответственности. Это определяет необходимость создание общей (с родителями) и индивидуальной (по отношению к ребенку) тренировочной концепции.

В целом имеются следующие причины для развития перформанса в спортивной борьбе в столь юном возрасте:

- 1) структуры федераций, ориентированных на спорт высших достижений;
- 2) опытный тренерский состав;
- 3) концепция обучения, ориентированная на достижения мировой элиты спорта;
- 4) инфраструктуры, которая способствует высокой спортивной производительности;
- 5) мотивированность юных спортсменов;
- 6) концентрация спортсменов (расширение детских секций по начальной подготовки в спортивной борьбе);
- 7) достижения спортивной науки;
- 8) возможность управления системами спортивной подготовки на основе коуч-консультирования.

На рисунке 2 мы отобразили интеграцию тренерской деятельности и авторского взгляда на её планирование с учетом научно-обоснованных предположений по основным, наиболее актуальным на сегодняшний день вопросам спортивной подготовки в спортивной борьбе юных представителей.



Рисунок 2. Система планирования и организации подготовки в спортивной борьбе

Выводы. На начальном этапе спортивной подготовки юных борцов в ходе учебно-тренировочного процесса, необходимо изначально выявить индивидуальные особенности каждого спортсмена, что станет основой для дальнейшего планирования его подготовки. Однако, весь арсенал используемых упражнений необходимо отбирать, комбинируя выстраивать и реализовывать в условиях континуум тренировки начиная с

простых, медленных движений и развивая к более быстрым и более сложным по мере роста уровня спортивной подготовленности юного спортсмена.

При этом необходимо учитывать полный структурный диапазон двигательных действий борца и их производительность в сочетании с другими факторами. Проявляемая мышечная сила спортсмена в гармоничном и обоснованном сочетании с индивидуальными особенностями спортсмена и сопряженными с ней качествами играет главную роль в достижении необходимого уровня эффективности соревновательного двигательного действия спортсмена.

Литература:

1. Заремба А.Н. Акробатическая подготовка как неотъемлемый компонент тренировочного процесса в спортивной борьбе [Текст] // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. Красноярск, 2012 – с. 23-28.
2. Осипов А.Ю., Шубин Д.А., Раковецкий, А.И. Развитие выносливости начинающих борцов как необходимое условие повышения их технического мастерства [Текст] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012 – с. 12-17.
3. Тимербаев О.М. Обучение тактическим действиям юных каратистов в спроектированных ситуациях соревновательного поединка [Текст] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. СПб, 2013 - №11 (95) – с. 153-157.
4. Ткаченко С.В. Факторный анализ наиболее информативных параметров, влияющих на эффективность занятий спортивной борьбой студентов факультетов физического воспитания [Текст] // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. Киев, 2013 - №4 – с. 65-72.
5. Умаров М.К. Формирование логических компонентов технико-тактических действий в единоборствах на основе самбо [Текст] // Лесной вестник / Forestry bulletin. М, 2014 - №4 – с. 241-242.
6. Федоров С.Л. Структура и модельные характеристики технико-тактической подготовленности спортсменов, занимающихся борьбой самбо [Текст] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. СПб, 2008 - №12(46) – с. 86-90.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Матехина Ольга Геннадьевна

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К СОЗДАНИЮ СЦЕНАРНЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения созданию сценарных текстов в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов. В работе дается характеристика жанру «предметный педагогический сценарий». Приводятся результаты исследования готовности студентов к созданию данного жанра.

Ключевые слова: сценарий, речевой жанр, профессионально-коммуникативная компетентность, студенты бакалавриата.

Annotation. The article is devoted to the problem of teaching the creation of scenario texts in the professional training of students of pedagogical universities. The article characterizes the genre of «subject pedagogical scenario». The results of the study of students' readiness to create this genre.

Keywords: scenario, genre, professional communicative competence, baccalaureate.

Введение. В системе обучения студентов педагогических вузов особое внимание уделяется профессионально-коммуникативной подготовке. Среди базовых компетенций, которыми должны овладеть выпускники педагогических вузов, можно отметить компетенцию ОК-5, которая определяется как «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языке для решения задач профессионального общения, межличностного и межкультурного взаимодействия». Однако надо признать, что необходимость формирования коммуникативной компетенции определяется не только требованиями повышения общей культуры педагога. Речь является основным инструментом деятельности педагога любого профиля, и от ее качества зависит успешность профессиональной педагогической деятельности.

С этой точки зрения чрезвычайно важной является задача обучения студентов созданию профессионально значимых текстов, к которым относятся и сценарные тексты (конспекты занятий, консультаций, сценарии внеклассных мероприятий и т.д.). Поскольку понятие сценарного текста в современной жанрологии трактуется широко [1, 2, 3, 4 и др.], мы считаем целесообразным определить сценарии, используемые в профессиональной педагогической деятельности с целью решения образовательных задач, как предметные педагогические сценарии. Под предметным сценарием мы понимаем речевой жанр предварительного характера, в котором дается подробное описание какого-либо педагогического мероприятия или занятия (урока, театрализованного праздника, консультации и т.д.) [3].

Значение данных текстов в деятельности педагога трудно переоценить. Поскольку сценарные тексты являются текстами предварительного характера, они позволяют продумать и определить структуру предстоящего действия, последовательность и все детали сюжетно-композиционной организации разрабатываемого занятия. Сценарный текст (конспект) является детальной инструкцией для педагога в ходе подготовки и реализации педагогического мероприятия. Таким образом, от качества подготовки сценарного текста во многом зависит качество и успешность предстоящего мероприятия.

В настоящее время, в связи с развитием информационных технологий и созданием виртуальных баз данных, для педагогов стали доступны готовые, созданные другими авторами предметные педагогические сценарии. На различных интернет-порталах (интернет-портал «Сценарии праздников» <http://scenarii.ru/>; «Конспекты уроков» <https://xn----dtbhtbrrhebfpirq0k.xn--p1ai/> и др.) представлено большое количество сценарных текстов. Однако как показывает анализ опубликованных сценариев (нами было проанализировано

более 600 текстов), достаточно часто это тексты невысокого качества: в них встречаются методические, драматургические и лингвистические ошибки, нарушения структуры и содержания текста. В связи с этим даже в том случае, если педагог обращается к опубликованным сценариям, он вынужден их редактировать, изменять в соответствии с собственными задачами и особенностями учебно-коммуникативной ситуации.

Для того чтобы ответить на вопрос, насколько распространено создание сценарных текстов в практике педагогов, мы опросили 73 учителя русского языка и литературы и 21 учителя-логопеда г. Новокузнецка Кемеровской области. В ходе опроса учителя отметили, что в своей профессиональной педагогической практике используют тексты сценарного плана (91% используют конспекты или планы уроков, 34% сценарии внеклассных мероприятий и театрализованных праздников, 12% планы консультаций). 80% учителей создают данные тексты самостоятельно, используя материалы методических разработок и программ. Педагоги отмечали, что наибольшие сложности у них вызывает создание сценариев театрализованных мероприятий, поскольку при подготовке мероприятия они гораздо больше внимания уделяют постановочному этапу, нежели этапу сценарной деятельности. Учителя признаются, что это связано не с богатым сценарным опытом, а с отсутствием времени и непониманием влияния сценария на качество постановки. Вместе с тем учителя выразили сожаление по поводу того, что вузовская подготовка будущих педагогов не включает сведения о том, каковы жанровые особенности предметного педагогического сценария, приемы и способы его создания.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена тем, что предметные педагогические сценарии (конспекты занятий, консультаций, сценарии внеклассных мероприятий и т.д.) являются востребованными в профессиональной практике педагогов. Умение создавать качественные сценарные тексты является одним из условий успешной реализации педагогического мероприятия. Создание профессионально значимых текстов является задачей формирования профессиональной компетенции выпускников педагогических вузов. Однако остается актуальным вопрос, готовы ли будущие педагоги к созданию предметных педагогических сценариев.

Цель нашего исследования – выяснить готовность студентов, обучающихся на педагогических направлениях бакалавриата к созданию предметных педагогических сценариев.

Изложение основного материала статьи. Для того чтобы ответить на данный вопрос, мы провели анкетирование студентов педагогического вуза и проанализировали созданные ими в ходе педагогической практики тексты сценариев и конспектов занятий. Мы провели анкетирование студентов 3 и 4 курса Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета, обучающихся по направлениям бакалавриата 44.03.01 «Педагогическое образование» (175 человек), 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (25 человек), 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (83 человек). Всего в исследовании приняли участие 283 обучающихся по всем указанным направлениям подготовки бакалавриата. Анкетирование проводилось после прохождения студентами практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, в ходе которой обучающиеся проводили занятия в качестве учителей русского языка и литературы, логопедов, педагогов дошкольного образования, организовывали внеклассные мероприятия, консультировали родителей. Целью анкетирования было выяснить, какие трудности возникли у студентов в ходе прохождения практики. Проанализируем полученные результаты.

87% обучающихся отметили трудности, связанные с подготовкой сценарных текстов (конспектов уроков и сценариев внеклассных мероприятий). Среди основных трудностей студенты называли:

1. Трудности лингвистического характера отметили 73% студентов (т.е. трудности, которые связаны с категориальными признаками текста – информативностью, связностью, взаимообусловленностью частей, завершенностью, оформленностью текста). Студенты отмечали: «Не ясно, как оформлять текст», «Какие части должен содержать конспект», «Надо ли подробно писать слова учителя и ответы детей», «Что должно входить в сценарий внеклассного мероприятия» и т.д. Трудности лингвистического характера возникают у обучающихся не случайно. Разнообразие сценарных текстов приводит к тому, что в настоящее время само понятие сценарного текста трактуется очень широко. Также чрезвычайно размыто представление об оформлении сценарных текстов. Среди опубликованных сценариев можно встретить тексты, которые представляют собой краткий план, детализированное описание или сжатую табличную форму. Эти тексты содержат разные структурные компоненты, при этом остается не ясным, обязательны эти компоненты или факультативны. Все это вызывает вопросы при создании собственных текстов или редактировании опубликованных сценариев.

2. Трудности, связанные с презентативным фактором (методическим или драматургическим), отметили 62% студентов. Поскольку сценарий – это текст предварительного характера, он должен отражать специфику планируемого мероприятия. Так для подготовки урока студенты должны владеть знаниями и умениями по методике обучения школьным предметам, педагогике, дидактике. Для подготовки театрализованного внеклассного мероприятия студенты также должны владеть знаниями о драматургии и театре как виде искусства. Необходимость учитывать эти особенности при подготовке предметного сценария вызывала трудности у обучающихся. Студенты писали: «Трудно придумать такую идею (концепцию) для мероприятия, которая будет интересной и эффективной», «Не знали, как оформить мероприятие», «Какие методы и приемы обучения выбрать» и т.д. Необходимо отметить, что если знания и умения, связанные с методикой преподавания учебных предметов, студенты получают в ходе изучения соответствующих дисциплин (например, в программе подготовки бакалавров по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» методика проведения логопедических занятий рассматривается в ходе изучения дисциплин «Логопедия», «Практикум по организации логопедической работы»), то при подготовке театрализованных мероприятий (внеклассных мероприятий, тематических праздников в детском саду и т.д.) студенты вынуждены опираться на свои фоновые знания по драматургии и искусствоведению, а также имеющийся опыт сценарно-режиссерской деятельности, которым владеют далеко не все студенты.

3. Трудности коммуникативного характера (умение учитывать характер учебно-коммуникативной ситуации, психолого-педагогические особенности адресата) отметили 15% обучающихся. Студенты писали: «Даже если берешь готовые (размещенные в интернете) тексты сценариев, нет уверенности, что они подходят твоим ученикам», «Некоторые задания оказались чересчур легкими, как для детского сада, а какие-то наоборот слишком трудными». Зачастую доступность готовых сценарных текстов создает у обучающихся иллюзию легкости подготовки. Но, обращаясь к опубликованным текстам, студенты не учитывают, что

любой текст несет отпечаток личности автора и ориентирован на определенную речевую ситуацию, определенного адресата. Даже качественные с точки зрения методических, педагогических, лингвистических и драматургических критериев сценарии требовали адаптации к интересам и возможностям конкретного класса, к особенностям конкретной учебно-педагогической ситуации, к конкретным учебно-педагогическим задачам, которые ставились перед начинающими педагогами. К подобной адаптации и редактированию студенты зачастую оказывались не готовы.

Таким образом, анкетирование студентов педагогического вуза показало, что обучающиеся испытывают трудности при создании профессионально значимых жанров сценарного типа: конспектов уроков, сценариев внеклассных мероприятий, тематических праздников и т.д. Эти трудности связаны с разработанной концепцией мероприятия, лингвистическим оформлением текста, учетом особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации.

Созданные студентами в ходе педагогической практики предметные сценарии и конспекты уроков отражали эти трудности. В частности, анализ сценариев внеклассных мероприятий, созданных студентами во время практики, показал следующие результаты:

- 12% студентов не справились с заданием и не смогли представить сценарий, 34% студентов взяли готовые опубликованные сценарии без их адаптации или переработки, только 54% студентов создали собственнo-авторские сценарии или адаптировали опубликованные сценарии с учетом конкретной учебно-педагогической ситуации.

- 43% работ содержат информацию, недостаточную для полноценной постановки, и, по сути, не являются детализированными сценариями: 25% работ содержат краткое, а не детализированное описание действия, что затрудняет реализацию подобных текстов в процессе постановки (например: «Сцена украшена, звучит музыка. Выходят ведущие. Приветствуют зрителей, поздравляют их с этим замечательным днем»); 18% работ представляют собой монолог или диалог действующих лиц без описания места и обстоятельства действия, без указания самих действующих лиц (например, «Добрый день, друзья! Сегодня наш праздник посвящен Дню всех влюбленных. Наверное, все знают, откуда он пришел к нам»).

- Структура 100% сценариев не соответствует структуре данного жанра и не содержит всех необходимых компонентов: во всех сценариях отсутствует заголовочный комплекс, список действующих лиц, во многих отсутствует постановочная ремарка, внутритекстовые ремарки.

- Многие студенты в своих работах не учли презентативный фактор, работы содержат нарушения сценарной драматургии: 51% сценариев не содержат драматургического конфликта, 63% сценариев не имеют развивающегося драматургического действия.

- В 43% сценариев присутствуют нарушения единства учебной темы и содержания: представленные задания и игры не соответствуют заявленной учебной теме, при их введении в единое сюжетное действие не соблюдаются методические принципы и требования (например, включенные в действие дидактические игры не соответствуют тематике праздника и не предваряются установочным словом, что впоследствии вызвало затруднения в их организации).

Таким образом, анализ работ показал, что у студентов не сформированы необходимые умения для создания качественных сценариев. Многие не справились с предложенным заданием. Те же, кто создал собственнo-авторские сценарии, не учли требования – лингвистические, коммуникативные, презентативные – которым должен соответствовать текст сценария для его последующей успешной реализации. Недостатки созданных студентами сценариев повлияли на качество проведенных мероприятий: отмечалось отсутствие интереса у детей, неорганизованность, прерывистость действия, нарушение связности и правильности речи ведущих.

Значимым является тот факт, что сами анкетированные осознают недостаток знаний и умений по данной теме и необходимость более глубокого изучения жанра сценария в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов. На вопрос анкеты «Нужно ли обучать студентов педагогических вузов созданию сценарных текстов?» утвердительно ответили 99% опрошенных. Из них 89% пояснили, почему считают эти знания необходимыми:

- 68% студентов уверены, что знания о сценарии пригодятся им в будущей профессиональной педагогической деятельности при подготовке занятий, тематических праздников и внеклассных мероприятий. Студенты писали: «Учить нужно обязательно, потому что педагог постоянно создает такие тексты. Для каждого занятия требуется создание конспекта, а конспект – это сценарий урока», «Я считаю, что обучать этому жанру нужно, особенно тех, кто пойдет работать в школу. Ведь в школе проводится очень много праздников. Также это умение понадобится при проведении внеклассных мероприятий, классных часов и т.п.», «Обучать сценарию необходимо, потому что, на мой взгляд, учитель перед детьми – как актер перед зрителями. Учитель на каждый урок создает свою, особенную пьесу».

- 8% считают, что изучение сценариев позволит им развить творческие способности: «Обучать данному речевому жанру нужно, а студентов педагогических вузов – особенно, так как в будущем им придется работать с детьми, в школе, где творческие способности будут очень востребованы».

- 6% уверены, что эти знания помогут им расширить кругозор, повысить уровень эрудированности, в том числе лингвистическую образованность: «Нужно, чтобы студенты имели представление о самых разнообразных речевых жанрах».

- 4% студентов считают, что умение создавать сценарии «пригодится в жизни».

Выводы. Таким образом, проведенное исследование показало, что у студентов не сформированы умения, необходимые для создания предметных педагогических сценариев. Созданные обучающимися во время профессиональной деятельности сценарные тексты содержат нарушения жанровых признаков, текстообразующих категорий, методических и драматургических критериев, что влияет на качество проводимых на основе данных текстов мероприятий. Также анкетирование показало сформированность у студентов педагогических вузов мотивации на изучение данного жанра. Студенты педагогических вузов осознают востребованность сценарных текстов в повседневной и, что особенно важно, в профессиональной деятельности.

Однако остается открытым вопрос о том, в рамках каких дисциплин должно вестись обучение студентов педагогических вузов созданию сценарных текстов. Анализ доступных нам образовательных программ, осуществляющих подготовку бакалавров по педагогическим направлениям, показал, что изучение жанровых признаков сценариев ведется только на некоторых профилях направления 44.03.01 «Педагогическое

образование» («Русский язык», «Русский язык и литература») согласно рабочей программе обязательной дисциплины «Педагогическая риторика» и дисциплины по выбору «Теория речевых жанров». При изучении конспектов уроков в рамках обязательных методических дисциплин основное внимание уделяется методическим вопросам, а не текстообразующим и жанрообразующим признакам конспекта. Все это говорит о недостаточной разработанности данного вопроса в программе подготовки бакалавров педагогических вузов.

Литература:

1. Вайсфельд И.В. У истоков теории сценария: Учебное пособие [Текст] / И.В. Вайсфельд. – М., 1965. – 21 с.
2. Литвинцева Г.Д. Сценарное мастерство: Методич. пособие для редакторов и методистов НМЦ [Текст] / Г.Д. Литвинцева. – М.: Всерос. НМЦ народ. творчества и культурно-просветительской работы им. Крупской Н.К., 1989. – 108 с.
3. Маркина О.Г. Сценарий как жанровая разновидность первично-вторичных жанров [Текст] / О. Матехина // Актуальные проблемы социокультурного знания: сб. науч. тр. кафедры философии МПГУ. – Вып. XXI. – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2003. – С. 122-129.
4. Фрумкин Г.М. Школа начинающего сценариста. Учебное пособие [Текст] / Г.М. Фрумкин. – М.: Институт истории и социальных проблем телевидения, 1997. – 60 с.

Педагогика

УДК: 37.037

кандидат педагогических наук Медведев Игорь Владимирович
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
кандидат технических наук Семёнов Вадим Владимирович
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
старший преподаватель Андрианов Александр Сергеевич
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

ПОДГОТОВКА ПОЛИЦЕЙСКИХ К ПРИМЕНЕНИЮ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ В УСЛОВИЯХ СИЛОВОГО ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются методические вопросы обучения полицейских в области огневой подготовки.

Ключевые слова: огнестрельное оружие, грубая и тонкая моторика, тренировочный стресс.

Annotation. The article deals with methodological issues of police training in the field of fire training.

Keywords: firearms, gross and fine motor skills, the training stress.

Введение. Анализ ежегодной статистики применения огнестрельного оружия сотрудниками правоохранительных органов показывает определенную закономерность сокращения дистанции и изменение условий его применения [1]. Если еще десять лет назад огнестрельное оружие применялось в большинстве случаев в ситуациях связанных с преследованием правонарушителей, либо в плановых мероприятиях по задержанию вооруженных преступников, или преступников застигнутых на месте преступления, то в последнее время растет число чрезвычайных происшествий связанных с нападениями на сотрудников полиции, применению по отношению к ним физического воздействия и оружия различного типа. В некоторых случаях эти нападения внезапные и немотивированные. Дистанция, на которой происходит большинство указанных столкновений, сокращается до дистанции рукопашного боя, а условия, в которых оказываются сотрудники полиции в момент нападения, явно не в их пользу, или же они к ним попросту не готовы. Данные условия имеют ряд особенностей связанных с несением службы в населенных пунктах, для которых характерны ограниченность пространства, наличие большого числа естественных укрытий позволяющих правонарушителям в минимальное время появляться на линии огня и нападать практически с любого направления. Кроме того сотрудники полиции оказываются не готовы применять огнестрельное оружие в ситуациях непосредственного силового контакта с хорошо подготовленным и физически сильным противником, так как условия их подготовки связанные с огневой выучкой попросту не соответствуют данным ситуациям. Чтобы понять, о чем речь, необходимо обратиться к организации огневой подготовки в подразделениях полиции.

Формулировка цели статьи. Разработка стрелковых методик обучения в области, где приемы и правила классической огневой подготовки недостаточны эффективны.

Изложение основного материала статьи. Классическая огневая подготовка в органах внутренних дел ориентирована прежде всего на действительную дальность стрельбы и на малую зону поражения цели. На больших дистанциях от 20 метров и более величины отклонений средней точки попадания при неточностях в наводке соразмерны с габаритами мишени, в связи с этим годами в полиции существовала и совершенствовалась определенная модель наводки оружия, грубая наводка за счет положения стрелка в пространстве и тонкая, задействовавшая микродвижения рук с оружием и тонких ощущений спускового крючка. Для улучшения устойчивости системы стрелок-оружие рекомендуется жесткая фиксация в суставах, убирая все степени свободы. Вместе с тем, визуальный контроль с помощью прицельных приспособлений требует фокусирования зрительного аппарата на мушке. Действия, связанные с прицеливанием предполагают настройку зрения на четкое видение прицельных приспособлений и размытое видение цели. В этот момент сектор наблюдения уменьшается до 25 – 15 градусов и охватывает не более одной цели. И если скорость стрельбы при усиленных тренировках можно значительно улучшить, то устранить сужение сектора наблюдения практически невозможно. Кроме того, периодичность стрелковых тренировок у среднестатистического сотрудника полиции в лучшем случае составляет одну тренировку в неделю при минимуме расхода боеприпасов и ограниченного содержания занятия (ничего, кроме выполнения одного максимум двух контрольных упражнений) [3].

Справедливости ради стоит отметить, что современные тенденции развития огневой подготовки в органах внутренних дел все же учитывают вышеперечисленные факторы. Значительно сократилась

дистанция и время выполнения контрольных упражнений для сотрудников полиции, по сути, все контрольные упражнения последнего наставления по организации огневой подготовке в органах внутренних дел являются скоростными. Активно продвигается и развивается в образовательных организациях МВД практическая стрельба как самостоятельное направление в стрелковых дисциплинах [2]. Сейчас в некоторых работах посвященных огневой подготовке в органах внутренних дел направление практической стрельбы называют чуть ли не единственной альтернативой классической подготовке и некоторые ее элементы уже появляются в учебных программах профессионального обучения сотрудников. Действительно, упражнения практической стрельбы по своей специфике, техническим особенностям, разноплановости стрелковой обстановки и многим другим факторам несомненно более полезны для сотрудников полиции в контексте их практической деятельности. Однако по нашему мнению практическая стрельба, являясь одним из полюсов классической стрельбы развивающая навыки скоростной работы с оружием и расширяющая границы владения оружием все таки далека от реалий правоохранительной деятельности, поскольку и здесь отсутствует на наш взгляд ключевое звено всего тренировочного процесса - реальный противник.

Основным фактором, определяющим результативность стрельбы является сильное психологическое воздействие на применяющего огнестрельное оружие, необходимость быстро принять решение и близость противника находящегося на критической дистанции. В методической литературе посвященной практике применения оружия полицейскими различных стран можно часто встретить случаи, когда с дистанции 4-2 метров произведя по противнику около 20 выстрелов, тем не менее, не удавалось его задержать. В других случаях в сложных ситуациях ближнего боя сотрудники вообще забывали, что вооружены огнестрельным оружием. Большое количество подобных случаев обращает наше внимание на психофизиологию ближнего боя, то есть к тому, как ведет себя наше тело и психика в ситуациях связанных с угрозой жизни и здоровья [4].

Экспериментальным путем установлено, что безусловное попадание метательным предметом в цель возможно на дистанции не больше шести метров. На этой же дистанции наиболее полно проявляют себя такие свойства нашего зрения как аккомодация и дивергенция. В пределах этого расстояния происходит и большинство социальных контактов личности, что имеет отношение к нашим сторожевым инстинктам. Все что попадает в указанную зону приковывает внимание к этому объекту образуя с ним связь и рождая эмоцию. Взаимосвязь эмоций и движений очевидна. Сильная эмоция, как правило вызывает взрывную двигательную реакцию. Бой на ближней дистанции показательный пример взаимосвязи эмоции и движения. Эмоциональный фон в экстремальной обстановке определяет все поведенческие типы личности от полного ступора до гиперактивности. Изменения в химическом составе крови (большое количество адреналина) притупляет болевые ощущения, повышает тонус скелетной мускулатуры, что негативно влияет на прицельную стрельбу, и как показывает практика, влияет даже на органы зрения, когда стрелок не в состоянии видеть полную картину боя (тоннельное зрение). Таким образом, влияние сильных эмоций на человека позволяет ему повысить скорость и силу движений, не воспринимать боль, увеличить быстроту реакции в ущерб тонкой ювелирной работе мышц сходной с двигательной моделью стрелка (удержание ровной мушки в прорези прицела плавное нажатие на спусковой крючок). Другими словами, пороговое эмоциональное переживание стимулирует движения грубой моторики и затрудняет, или делает невозможной тонкую моторику.

В восточных боевых дисциплинах есть практика деления на формальные упражнения (ката) и вольный бой по определенным правилам (кумитэ), это характерно хотя и не столь выражено и во многих спортивных единоборствах (бокс, кикбоксинг и др). Боец, ювелирно выполняющий технические приемы в свободном исполнении или на снарядах, в контактном спарринге демонстрирует в лучшем случае 30% своих технических возможностей, в реальной схватке этот процент еще ниже. Говоря об огневой подготовке, мы не случайно ссылаемся на опыт единоборств (в дальнейшем обобщая, будем называть их рукопашный бой), так как на дистанции ближнего боя и вооруженных и невооруженных противников действуют одни и те же закономерности и именно рукопашный бой показывает наиболее полно поведенческие стереотипы и ощущения человека в экстремальных ситуациях. К тому же в случаях силового противоборства с правонарушителями рукопашная схватка вполне может привести к ситуациям необходимости применения огнестрельного оружия и наоборот. Проводя аналогии, можно сказать, что если сотрудник полиции, в рамках огневой подготовки готовится к ситуациям реальной практической деятельности занимается исключительно наработкой тонкой моторики (что и происходит в действительности), он уподобляется спортсмену выполняющему сложные технические приемы рукопашного боя в режиме вольных упражнений без проверки их эффективности в реальном спарринге, то все его наработки так и останутся на уровне танца имеющего отдаленное отношение от реальной схватки.

Следует сказать, что по этому вопросу есть и другие мнения и среди стрелков и среди рукопашников (особенно представителей различных боевых направлений, где отсутствие спаррингов и соревнований продиктовано якобы повышенной травмоопасностью их технического арсенала). Представители этих направлений считают, что интенсивные тренировки с десятками тысяч повторений способны движения тонкой моторики перевести на уровень рефлексов, безусловно работающих в любых ситуациях. Однако практика (что и недостает этим школам) показывает, что доведенный до совершенства на тренировках технический прием может и не сработать в том эмоциональном состоянии, в котором находится человек в момент огневого контакта или рукопашной схватки, к тому же положение в подразделениях полиции в области огневой подготовки таково, что сотрудники не имеют возможности многочасовых тренировок с расходом большого количества боеприпасов. Это положение неоднократно проверялось нами экспериментально, доказано многими специалистами и имеет вполне конкретное объяснение.

Во-первых, в условиях стандартного тренировочного процесса внимание стрелка фокусируется на выполнении собственных действий (правильность движений, контроль дыхания, ритм и т.д.). В ближнем бою внимание будет целиком приковано к противнику, а сильное психическое напряжение не позволит в достаточной мере контролировать движения тонкой моторики.

Во-вторых, тренировочные условия в стрелковом тире, или на стрельбище никогда не воспроизведут и по техническо-смысловому наполнению и по эмоциональному фону условия реальной схватки с возможным огневым контактом. Создавая на учебных занятиях ситуации ближнего боя с применением оружия, мы наблюдали суетливые, хаотичные попытки извлечения оружия из кобуры, когда этого не нужно было делать и наоборот запоздалое реагирование на опасность, «забывание» того, что человек вооружен огнестрельным

оружием. Способность быстро поражать цели на безопасной дистанции вовсе не является гарантией того, что сотрудник будет столь же эффективен на дистанции ближнего боя. Многочисленный опыт военных конфликтов однозначно подтверждает, что в психологическом аспекте ближний бой значительно труднее боя, когда противники удалены на определенное расстояние.

В-третьих, психологический барьер. Технические условия в помещениях тира, ограниченность направлений стрельбы, меры безопасности при обращении с оружием, ограниченность движений с оружием и многое другое продиктованное безопасностью при проведении стрельб и необходимое при проведении занятий, с другой стороны создает в сознании сотрудников определенный штамп, где тир представляется как единственное место в котором допускается работа с оружием. Все это в совокупности с отсутствием тактической и всякой другой работы с оружием, невысокая практика применения огнестрельного оружия сотрудниками правоохранительных органов в целом, боязнь сотрудников по объективным причинам применять и использовать огнестрельное оружие приводит к созданию серьезных трудностей психологического характера [3].

Рассматривая статистику применения оружия полицейскими различных стран мы отслеживаем следующую закономерность, более 80% всех огневых контактов приходится на дистанцию ближнего боя, который в свою очередь предъявляет повышенные требования к психофизиологическим возможностям сотрудников и ориентирует специалистов на создание методики позволяющей эффективно применять оружие находясь в любом эмоциональном состоянии используя движения грубой моторики. Основные положения данной методики по нашему мнению должны исходить из алгоритмов рукопашного боя и быть с ними тесно увязаны в одну тренировочную концепцию. Приводим ключевые на наш взгляд положения данной концепции:

- основная часть тренировочного процесса проходит с учебным (лазерным) оружием с обязательным присутствием «реального противника» по принципу стандартной тренировки по рукопашному бою;

- зависимость способов стрельбы (применения оружия) от расстояния на котором находится противник;

- навык владения оружием приобретает не только, и не столько в спокойной обстановке тира, а в условиях жесткого парного, или группового тренинга призванного вызвать соответствующее эмоциональное наполнение тренировочного занятия;

- учебный процесс по огневой подготовке ориентирован в первую очередь на формирование правильного поведенческого навыка в различных ситуациях служебной деятельности включая и применение оружия когда это правомерно.

Учитывая данные положения, учебный процесс по огневой подготовке мы предлагаем разделить на три тренировочных блока сходных по смысловому содержанию.

Первый блок направлен на формирование навыка, поражать находящиеся на различной дистанции цели в кратчайшее время. Как мы уже говорили, стрельба – это сложное координационное действие и ее сложность находится в прямой зависимости от расстояния. Чем больше расстояние до цели, тем больше времени понадобится стрелку для координации своих действий и получения гарантированного результата. На расстоянии от 15 метров возрастает роль зрительного аппарата. К примеру, расстояние 25 метров обязательно потребует использование прицельных приспособлений для точного выстрела (четкое видение мушки в целике). С уменьшением дистанции роль зрения уменьшается и соответственно координационная составляющая производства выстрела, движения становятся проще, а значит и быстрее. От 6 до 10 метров, стрелку достаточно контролировать оружие периферическим зрением, а на расстоянии до 3 метров просто видеть, где находится мишень. Классическая прицельная стрельба занимает в этом блоке свое законное место, но в том объеме и на тех дистанциях насколько это необходимо. Там же где более простое координационное действие и в более короткое время позволяет достичь аналогичный результат, неразумно использовать классические способы стрельбы, поскольку фактор времени играет в профессиональной деятельности полиции важнейшую роль, а эмоциональная составляющая ближнего боя вообще вынуждает отказаться от сложнокоординационных действий. Следовательно, основная задача первого блока: овладеть базовыми техническими элементами стрельбы в зависимости от дистанции на которой находится противник и сопутствующие им подготовительные действия (изготовка, или ее отсутствие, способы извлечения оружия из кобуры, способы досылания патрона в патронник и т.д.).

Во втором блоке реализуется большая часть предложенных нами методических положений. Мы считаем, что устойчивый навык эффективного применения оружия в ближнем бою возможно сформировать только в условиях стресса, пусть и тренировочного. Некоторые специалисты предлагают условия учебных занятий в тире приблизить к реальным условиям применения оружия и эта точка зрения не нова. Однако наблюдая много раз за попытками воссоздать во время стрелковой работы какие либо имитации реальных условий профессиональной деятельности (включая и собственный опыт), мы сделали вывод: обычное моделирование условий реального ближнего боя смысла не имеет, так как смертельную опасность симитировать невозможно и если у обучаемого боевой патрон в патроннике вся моделируемая «реальность» попросту исчезает. Где выход? В рукопашном бое есть по этому поводу интересные методические наработки. А.А. Кадочников считает, что если условия реального рукопашного боя, в том числе и с применением разного рода оружия принципиально невозпроизводимы, в этом случае суммарное воздействие стрессогенных факторов нужно заменить повышенной смысловой и двигательной сложностью тренировочных установок. Разноплановые, многомерные, неожиданные тренировочные задания призваны вводить обучаемого в состояние повышенной мозговой активности, вплотную подводя к стрессу. Адаптивные механизмы человека начинают активно включаться именно в этот момент. Эти методические принципы мы использовали на занятиях по огневой подготовке. Ниже мы приводим краткий обзор второго блока учебных занятий:

- занятия проводятся с учебным (лазерным) оружием, с обязательной экипировкой (кобура, протирка, пистолетный ремешок);

- все учебные задания выполняются в парах или группах, с обязательным наличием оппонента в роли реального противника;

- на занятиях отрабатываются самые разнообразные ситуации нападения, защитных действий, ситуации дуэли, использование различных видов холодного, метательного оружия, а так же предметов используемых в качестве оружия.

В этих условиях, любое техническое действие с оружием обучаемый вынужден делать в ситуациях противодействия и угрозы со стороны противника, или нескольких противников с разных направлений и

разных дистанций. Причем, как и в реальной жизни, противник не ограничен в средствах нападения и хотя и контролируемо, но причиняет вполне осязаемые болевые ощущения. Это условие необходимо для рождения эмоций, и с другой стороны хорошо показывает психологический тип обучаемых. Присутствие реального противника заставляет значительно шире взглянуть на казалось бы известные технические приемы стандартных стрелковых упражнений. Сразу становится понятным, что любая задержка при стрельбе, с которой можно легко справиться в обычной обстановке станет серьезной проблемой в ближнем бою и в большинстве случаев неустраима. Это можно сказать и об извлечении оружия из кобуры, способы извлечения, не позволяющие сразу охватить рукоятку пистолета, в ситуациях стресса не работают. Понимание многих нюансов подобной работы позволяет сотруднику в дальнейшем осознанно подходить к способу стрельбы, выбору экипировки, способу ношения и т.д. Ситуативный тренинг с оружием необходимо проводить в комплексе с боевыми приемами борьбы, что позволяет наглядно увидеть соотношение и взаимопроникновение двух составляющих ближнего боя. К примеру, 90% начинающих сотрудников в момент вооруженного нападения делают попытку выхватить оружие из кобуры и убеждаются, что в этот промежуток времени нападавший успевает нанести несколько ударов холодным оружием, или произвести до пяти выстрелов в упор. Парный и групповой тренинг позволяет, как и в реальной обстановке сместить фокус внимания на противника, предвидеть и опережать его действия, позволяет сформировать навыки управления оружием на уровне чувственного восприятия и тактильных ощущений (что на порядок быстрее) до минимума снизить значение зрительного контроля оружия.

Третий блок занятий решает вопросы рационального, тактически грамотного поведения вооруженного сотрудника в различных ситуациях служебной деятельности [5].

Учиться не для того чтобы делать, а для того чтобы не допускать. Что это значит в приложении к учебным занятиям? Это, прежде всего объемность и смысловое наполнение тренинга (в отличие от линейного, ныне существующего, успешно воспитывающего разве что стрелков-спортсменов). В предлагаемых нами тренировочных заданиях отсутствует однозначность и единственно правильный вариант решения. Всегда есть несколько допустимых вариантов. Важен результат. К примеру, при попытке завладения табельным оружием, сотрудник полиции в зависимости от создавшейся обстановки (количество нападавших, антропометрические данные противника, наличие оружия и т.д.) может использовать приемы рукопашного боя, или применить огнестрельное оружие. В служебной деятельности сотрудников полиции, к слову сказать, очень мало однозначных ситуаций, все определяют, казалось бы, незначительные детали. Учиться видеть эти детали, своевременно реагировать на изменение обстановки, опережать, перехватывать инициативу – основная задача третьего блока занятий.

Сформированные на предыдущем этапе базовые технические навыки работы с огнестрельным оружием в комплексе с приемами рукопашного боя позволяют на занятиях третьего блока решать самые разнообразные задачи, связанные со служебной деятельностью. В этот период целесообразно использовать все имеющиеся в распоряжении технические средства обучения: полигоны, заброшенные здания, макеты транспортных средств и т.д. В образовательных организациях МВД для этой цели используются интерактивные тир, в которых по различным сюжетам служебной деятельности можно отрабатывать технические и тактические приемы владения оружием. Однако такое дорогостоящее оборудование есть далеко не в каждом вузе МВД, не говоря уже о рядовых подразделениях полиции. К тому же, еще раз повторим это положение, только присутствие противника делает ситуацию реальной, осязаемой на всех уровнях восприятия в противовес виртуальной лишенной эмоций игровой среде.

Указанные тренировочные блоки формируются в единую учебную программу в порядке их описания, однако в дальнейшем мы рекомендуем чередовать занятия с боевым и учебным оружием для того чтобы не потерять ощущение выстрела.

Выводы. Проведенная аналитическая и практическая работа по применению огнестрельного оружия на дистанциях ближнего боя однозначно показывает необходимость выделения методики стрельбы на коротких и сверхкоротких дистанциях в отдельный раздел огневой подготовки и целенаправленная подготовка по ней сотрудников полиции в течение всего учебного процесса и на протяжении всего периода их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Андрианов, А. С. К вопросу о системе первоначального обучения как средстве развития личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [Текст] / А. С. Андрианов, И. В. Медведев // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52 (7). – С. 21-26.
2. Андрианов, А. С. Особенности развития профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [Текст] / А. С. Андрианов // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 50 (3). – С. 3-9.
3. Жуковский, В. А. Пистолет в ближнем бою [Текст] / В. А. Жуковский // Анатомия стрельбы. – Москва. – 2014.
4. Кадочников, А. А. Один на один с врагом [Текст] / А. А. Кадочников. Ростов-на-Дону – 2005. – 110 с.
5. Крайник, В. Л. Взаимосвязь личностных и профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации [Текст] / В. Л. Крайник, А. С. Андрианов // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6. – С. 144-146.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Милькевич Оксана Анатольевна
 Соликамский государственный педагогический институт (филиал) федерального
 государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
 «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск)

ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В СИТУАЦИИ НОВЫХ ВЫЗОВОВ

Аннотация. В статье представлены результаты анализа накопленного опыта подготовки педагогов и педагогов – психологов с точки зрения подготовки обучающихся вуза к реализации актуальной в настоящее время технологии сопровождения обучающихся в образовательных учреждениях; сформулированы проблемы, снижающие результативность подготовки студентов к ее реализации в непосредственной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, формы и методы профессиональной подготовки, проблемы профессиональной подготовки.

Annotation. The article presents the results of the analysis of the accumulated experience of training teachers and teachers - psychologists from the point of view of preparing the students of the university for the implementation of the current technology of accompanying students in educational institutions; problems that reduce the effectiveness of the preparation of students for its implementation in direct professional activity are formulated.

Keywords: vocational training, forms and methods of vocational training, problems of vocational training.

Введение. Новые вызовы, предъявляемые к педагогам изменившейся социально-культурной ситуацией, объективно требуют новых решений в практике подготовки. Обострение детской жестокости, стремление школьников к публичности в совершении антиобщественных поступков предъявляют высокие требования к уровню психолого-педагогической и личностной готовности специалистов общеобразовательных учреждений к работе с такими детьми, предупреждению подобных проявлений в детской среде. При этом, к работе с нетипичными проявлениями в поведении детей, с различными формами нарушений социализации должны быть готовы не только школьные психологи и социальные педагоги, но и учителя-предметники, учителя начальных классов, педагоги-организаторы, педагоги учреждений дошкольного образования – все специалисты.

Изложение основного материала статьи. Проблема профессиональной подготовки педагогов представлена в трудах А.С.Бермус, Г.В.Белой, В.А.Козырева, А.П.Тряпицыной, Н.Н.Суртаевой и др. Однако недостаточно изученным и методически разработанным является вопрос о формировании у студентов вузов тех или иных групп компетенций, в частности – компетенций, направленных на обеспечение сопровождения обучающихся в образовательных учреждениях.

На базе Соликамского государственного педагогического института (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета осуществляется профессиональная подготовка по таким направлениям УГНС 44.00.00, как: Педагогическое образование (профили – Математика и экономика, Безопасность жизнедеятельности, Обществознание, Информатика, Начальное образование, Дошкольное образование, Дошкольное и начальное образование (два профиля), Психолого-педагогическое образование, Специальное (дефектологическое) образование (профили – Логопедия, Образование лиц с задержкой психического развития) / уровень бакалавриата; Педагогическое образование (профиль – Среднее образование) / уровень магистратуры.

Подготовка педагогов и педагогов-психологов в рамках реализации образовательных программ по обозначенным направлениям включает в себя предусмотренные учебным планом формы организации образовательного процесса, в том числе - аудиторные занятия (лекционные и практические), самостоятельную работу студентов, подготовку и защиту курсовых работ, прохождение различных видов практик.

Позитивным является опыт подготовки будущих педагогов-психологов по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль Психология и социальная педагогика) к реализации компетенций, направленных на обеспечение психолого-педагогического сопровождения обучающихся в общеобразовательных учреждениях.

Формирование предусмотренных ФГОС ВО по данному направлению компетенций ОПК - 3 (готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса), ПК-14 (способность эффективно взаимодействовать с родителями (законными представителями), педагогическими работниками, в том числе с педагогом-психологом образовательной организации по вопросам воспитания, обучения и развития учеников) происходит поэтапно:

1 этап нацелен на формирование знаний об онтогенезе на разных этапах развития, происхождении периодов детства, о механизмах и движущих силах психического развития, основных этапах развития психики в онтогенезе, различных психологических учениях, о сущности технологии сопровождения; умения применять теоретические знания на практике.

Достижение данной цели обеспечивается ключевой дисциплиной «Психология детей дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста» посредством дискуссий, круглых столов, выступления с докладами и оппонирования, выполнения заданий СРС и индивидуальных заданий (обследование игровой деятельности детей различных возрастных групп – на выбор).

На этом же этапе в рамках факультатива «Технология социально-педагогического сопровождения развития детей» студенты получают знания о сущности технологии сопровождения, о специфике видов сопровождения (в т.ч. и психологического) посредством первичного ознакомления с опытом и накопленной практикой сопровождения (публикации в журналах, сборниках научных конференций), анализа представленных в литературе программ сопровождения, обсуждения в группе.

В рамках дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика с психолого-педагогическим практикумом» происходит ознакомление с возможными методами и методиками диагностики особенностей развития личности ребенка и особенностями их применения посредством лекционных и практических

занятий, где, кроме обсуждения, объяснения, применяется метод показа, упражнения (студенты проводят обследование на группах студентов), у студентов формируются методические копилки в электронном виде с различными видами диагностик и упражнениями, направленными на развитие определенных психических процессов, функций.

2 этап нацелен на формирование и закрепление умения применять на практике знания о сущности и специфике технологии сопровождения, проектировать различные формы и методы психологического и социально-педагогического сопровождения обучающихся. Это обеспечивается содержанием психолого-педагогической практики, в рамках которой студенты в общеобразовательных учреждениях: проводят обследование обучающихся; составляют характеристику на ребенка; изучают категории детей, с которыми взаимодействует социальный педагог и психолог, применяемые с ними методы и приемы работы специалистов; самостоятельно разрабатывают мероприятие для одной и категорий детей, проводят его, делают самоанализ и анализируют проведенное мероприятие совместно с методистом по практике.

3 этап нацелен на расширение опыта студентов в организации психологического сопровождения обучающихся, что обеспечивается психолого-педагогической, комплексной психолого-педагогической практикой, где студенты не только взаимодействуют в детьми, но и выстраивают взаимодействие с родителями ребенка, с другими специалистами, способными помочь в решении его проблем; готовят рекомендации по разрешению проблемы ребенка.

Кафедрой педагогики и психологии регулярно проводится Неделя профессионального мастерства, в рамках которой организуется посещение студентами мастер-классов, проводимыми лучшими специалистами учреждений образования, в том числе по проблемам психологического сопровождения, коррекции нарушений развития ребенка. Студентам предоставляется возможность стать объектами профессиональной деятельности социальных педагогов, психологов в рамках ролевого позиционирования и моделируемых ситуаций, выполняемых психокоррекционных упражнений.

4 этап нацелен на самостоятельное, творческое осмысление студентами проблем современного детства и возможностей психологического сопровождения в их разрешении. Данный этап предполагает проектирование студентами собственных программ сопровождения, разработки элементов тренинговых занятий и коррекционно-развивающих программ для различных категорий детей для участия в конкурсах методических разработок внутри и за пределами вуза. Важным является включение проблемы сопровождения различных категорий детей в круг научного поиска студентов, итогом которого выступают публикации и выступления с докладами в рамках научно-практических конференций.

На направлениях УГНС 44.00.00, профиль которых не связан с психологической подготовкой, согласно базовой части учебного плана реализуются дисциплины («Педагогика», «Психология», «Основы специальной педагогики и психологии»). Эти дисциплины формируют общее представление об особенностях развития детей различных групп, специфике их воспитания и обучения и не ориентированы напрямую на формирование компетенций, направленных на обеспечение психологического сопровождения обучающихся в общеобразовательных учреждениях. Виды заданий, выполняемые студентами в рамках этих дисциплин (дискуссии, деловые игры, проектирование различных форм организации обучения и воспитания, проигрывание и анализ педагогических ситуаций, анализ коррекционных программ и др.), позволяют формировать общее представление и понимание сущности сопровождения, возможных форм и методов работы с детьми различных групп.

Согласно требования ФГОС ВО по каждому из направлений подготовки УГСН 44.00.00, в результате освоения программы бакалавриата и/или магистратуры у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В целях обеспечения реализации данного требования, в СГПИ филиал ПГНИУ формируется Фонд оценочных средств по каждому направлению. В рамках рассматриваемой проблематики оценочные средства, используемые для оценки сформированности компетенций студентов по программам педагогических направлений (на примере компетенций, связанных с обеспечением психологического сопровождения обучающихся в образовательных организациях) можно представить следующим образом (табл. 1):

Описание оценочных средств, направленных на оценку сформированности компетенций студентов, связанных с обеспечением психологического сопровождения обучающихся

Проверяемые элементы компетенции	Учебная дисциплина УП	Примеры заданий	Оценочные средства
44.03.02 Психолого-педагогическое образование, ПК-14 Способность эффективно взаимодействовать с родителями (законными представителями), педагогическими работниками, в том числе с педагогом-психологом образовательной организации по вопросам воспитания, обучения и развития учеников			
Знать: принципы профессиональной деятельности психолога; виды коррекционных программ. Уметь: использовать знания для решения широкого круга психологических проблем. Владеть: современными психоконсультативными и психокоррекционными и технологиями, связанными с разрешением проблем личностного и профессионального развития.	Психоконсультирование и психокоррекция	Тематика заданий: 1. Разработка коррекционно-развивающего занятия (проблематика определяется совместно с преподавателем). 2. Разработка мероприятия с применением одного из методов коррекции (выбранный метод коррекции согласуется с преподавателем). 3. Подбор и разработка коррекционно-развивающей программы по выбранной проблематике. 4. Разработка коррекционно-развивающего маршрута Конкурс методических разработок.	Письменное контрольное мероприятие. Защищаемое контрольное мероприятие
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль Дошкольное и начальное образование ОПК-3 – готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса			
Знать: базовые категории педагогики; теоретические методы исследования; Уметь: применять теоретические методы в педагогических исследованиях.	Педагогика	<i>Перечень заданий для СРС (может быть выполнено в подгруппах):</i> - составить аннотированный список публикаций, посвященных сущности психолого-педагогического сопровождения; - заполнить таблицу «Типичные проблемы обучающихся на различных ступенях образования, формы и методы психолого-педагогического сопровождения»; - создать методическую копилку форм и методов психолого-педагогического сопровождения обучающихся (в электронном виде; формы и методы – из таблицы). <i>Итог:</i> написание эссе «Эффективность психолого-педагогического сопровождения в решении проблем обучающихся на определенной ступени образования (на выбор): за и против».	Письменное контрольное мероприятие.
44.03.01 Педагогическое образование, профиль Дошкольное образование, ОПК-3 – готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса			
Знать: структуру цели и задачи психолого-педагогического сопровождения детей и членов их семей; Уметь: взаимодействовать с другими специалистами, оказывающими помощь семьям и детям; владеть: основными коррекционно-развивающими	Формы и методы психолого-педагогического сопровождения семей воспитанников ДОУ	Конкурс метод.разработок Написание эссе: (тема – на выбор) 1.Социальное партнерство образовательного учреждения и семьи: проблемы и пути их решения. 2.Сопровождение семьи с открытой формой неблагополучия. 3. Сопровождение семьи со скрытой формой неблагополучия. 4.Типичные ошибки родителей в воспитании детей.	Защищаемое контрольное мероприятие Письменное контрольное мероприятие

приемами, методами, технологиями		Задания СРС (к выступлению на семинарах) 1. Составьте психологический портрет семьи как объекта психолого-педагогического сопровождения. 2. Составьте программу психологической поддержки семьи на основе диагностики и запроса родителей.	
Знать: различные варианты нарушений психического развития, характеристику их проявлений; Уметь: определять диагностические и прогностические показатели психического и психофизиологического развития; Владеть: навыками психолого-педагогического сопровождения, разработки рекомендаций и консультирования	Методика психолого-педагогического обследования в образовательных учреждениях	Диагностика психических процессов, функций, состояний: 1. Подготовка диагностического материала и проведение диагностики. 2. Подготовка презентаций. 3. Подготовка родительского собрания на тему: «Особенности определенного процесса, состояния, психических функций (на выбор студента). 4. Подготовка папки с диагностическим материалом	Письменное контрольное мероприятие

Анализ публикаций различных авторов (Р.К.Аралбаева, В.А.Березина, К.С.Сабанова, А.Ж.Сапаргалиева, В.З.Течиева и др.) и опыта, накопленного в вузе, позволяет сформулировать *проблемы подготовки педагогов и педагогов-психологов по обеспечению психологического сопровождения обучающихся в образовательных учреждениях, которые могут быть представлены следующим образом:*

1) *проблемы организационного уровня:* недостаточное понимание со стороны принимающих общеобразовательных организаций целевой направленности и значимости практик в формировании компетенций студентов; ограниченные возможности общеобразовательных учреждений в демонстрации студентам всего многообразия ситуаций, требующих психологического сопровождения;

2) *проблемы методического уровня:* недостаточная методическая готовность студентов профилей, не связанных с психологией, к реализации психологического сопровождения обучающихся; их ограниченность во владении методами и приемами сопровождения, понимании специфики работы с детьми с определенными особенностями поведения или развития; недостаточная мотивационная готовность практикующих специалистов к наставнической деятельности в отношении студентов-практикантов;

3) *проблемы личностного уровня:* личностная неготовность к работе с проблемными категориями детей в общеобразовательных учреждениях (внутренний страх, тревожность, неприятие ребенка и ситуации его развития и др.); недостаточная мотивация к работе в общеобразовательном учреждении.

Выводы. Таким образом, наличие в вузе накопленного позитивного опыта подготовки выпускников к реализации компетенций, направленных на обеспечение психологического сопровождения обучающихся в образовательных учреждениях, и системы оценивания их сформированности на фоне обозначенных проблем на профилях, связанных, так и не связанных с психологической подготовкой, позволяет, с одной стороны, учесть и транслировать накопленный опыт. С другой стороны, требуются дополнительные мероприятия по активизации усилий образовательными учреждениями как базами практик и вузом по подготовке студентов к работе с нетипичными случаями и ситуациями, распространяющимися в школах. Наличие в учебном плане направлений, не связанных с психологической подготовкой, совокупности дисциплин, формирующих представление о сущности сопровождения различных категорий детей, не решает в полном объеме задачи формирования методической готовности выпускников педагогического вуза к реализации соответствующей технологии в образовательных учреждениях.

Литература:

1. Аралбаева, Р.К., Сапаргалиева, А.Ж. Современные проблемы подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий / Р.К.Аралбаева, А.Ж.Сапаргалиева // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения. Материалы международных научно-практических конференций / Под общей редакцией Ю. П. Платонова. - 2016. - С. 225-228.

2. Березина, В.А. Актуальные проблемы профессиональной подготовки педагогов-психологов / В.А.Березина // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. - 2013. - № 1 (47). - С. 110-113.

3. Милькевич, О.А. Формирование ценностного отношения к семье и детству в процессе профессиональной подготовки будущих работников образования / О.А.Милькевич // Вестник ПГГПУ. – Сер. 1 – Вып. 2. - С. 121-126.

4. Течиева, В.З., Сабанова, К.С. Проблема подготовки будущих педагогов-психологов к сопровождению образовательного процесса современной школы / В.З.Течиева, К.С.Сабанова // Современные технологии в образовании. - 2015. - № IV. - С. 232-236.

УДК: [378.037.1:378.171.1]:378.147

кандидат педагогических наук, профессор Миронова Светлана Петровна

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА: ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

Аннотация. Актуальность исследования технологии педагогического мониторинга в сфере физической культуры и спорта вытекает из особенностей современных тенденций развития высшего профессионального образования, обуславливающих необходимость подготовки конкурентоспособного, профессионально компетентного специалиста, соответствующего требованиям современной социокультурной, образовательной и информационной ситуации. Решение этих задач детерминировано не просто с модернизацией процесса обучения, но, в первую очередь, с инновационными преобразованиями, связанными с использованием образовательных технологий.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, педагогический мониторинг, физическое здоровье, физическая подготовленность.

Annotation. The relevance of a research of technology of pedagogical monitoring in the sphere of physical culture and sport follows from features of the current trends of development of higher education causing need of training of the competitive, professionally competent expert conforming to requirements of a modern sociocultural, educational and information situation.

The solution of these tasks is determined not just with training process modernization, but, first of all, with the innovative transformations connected with use of educational technologies.

Keywords: innovative educational technologies, pedagogical monitoring, physical health, physical fitness.

Введение. Для современного общества характерно преобладание инновационного способа развития, в основе которого лежит способность к нововведениям. Инновационные технологии в образовании дают возможность регулировать процесс обучения, повышая его эффективность. Инновационная педагогическая деятельность включает технологизацию процесса обучения, использование информационных технологий, учебно-методическое обеспечение инноваций в обучении, освоение и внедрение внешнего инновационного опыта, проектирование авторского инновационного опыта. Целью инновационной деятельности преподавателя по сравнению с традиционной системой образования является изменение личности обучающегося [1, 4].

Сегодня образование ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность обучающегося, которые гарантируют баланс между социальными и индивидуальными потребностями и, запустив механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечивают готовность личности к реализации собственной индивидуальности, к участию в инновационных процессах, приводящих к изменению общества.

Актуальность исследования технологии педагогического мониторинга в сфере физкультурно-спортивной деятельности вытекает из особенностей современных тенденций развития высшего профессионального образования, обуславливающих необходимость подготовки здорового, конкурентоспособного, профессионально компетентного специалиста, соответствующего требованиям современной социокультурной, образовательной и информационной ситуации. Решение этих задач детерминировано не просто с модернизацией процесса обучения, но, в первую очередь, с инновационными преобразованиями, связанными с использованием образовательных технологий.

Разработка и внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических технологий требует от каждого преподавателя вуза высокого уровня профессиональной компетентности, включающей когнитивную, коммуникативную, социальную, технологическую, информационную компетентности [3]. Необходимо, чтобы и физическое воспитание студентов было направлено на достижение обозначенных целей, а физическая культура решала не только здоровьесберегающие, но и профессионально образовательные задачи [4].

Формулировка цели статьи – описание технологии педагогического мониторинга уровня физического здоровья и физической подготовленности студентов в образовательном процессе профессионально-педагогического вуза как механизма оптимизации профессиональной подготовки бакалавров через рассмотрение конкретных аспектов этой проблемы: формирования понятия об инновационных образовательных технологиях, в том числе в сфере физической культуры и спорта; ознакомления с достижениями инновационной деятельности в плане оптимизации образовательного процесса физического воспитания студентов как для сохранения и укрепления здоровья, уровня физической подготовленности, так и для личностного профессионального развития.

Изложение основного материала статьи. Качество жизнедеятельности человека зависит от состояния здоровья и масштабов использования его психофизического потенциала. В условиях перехода к преимущественно интенсивному типу развития экономики здоровье приобретает роль неотъемлемого фактора профессионального роста. Здоровьесбережение студентов в процессе профессиональной подготовки сегодня становится актуальной социально-педагогической задачей. Одним из важнейших параметров национальных проектов является изменение отношения россиян к своему здоровью, основанное на осознании индивидуальной ответственности человека за свое физическое и психическое здоровье, социальную и профессиональную жизнедеятельность. В трактовке Всемирной организации здравоохранения здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.

В работах отечественных ученых (Ж. К. Холодова, В. И. Ильинича и др.) выделяются три основных компонента здоровья: физический, психический и социальный.

Суть физического компонента заключается в состоянии организма, при котором интегральные показатели основных физиологических систем лежат в границах физиологической нормы и адекватно меняются при взаимодействии человека со средой обитания [2, 5].

Психический компонент здоровья характеризуется адекватным для данного общества интеллектуальным, эмоциональным и сознательно-волевым взаимодействием с социальным окружением и наличием резерва психических возможностей, позволяющих преодолеть стресс [2, 5].

Социальное здоровье рассматривается в аспекте адаптации человека к условиям общественной жизни, которая обеспечивает нормальные морально-этические проявления личности [2, 5].

Следовательно, здоровье характеризуется одновременным комплексным воздействием социальных, поведенческих, биологических, геофизических и других факторов, из которых решающее воздействие имеют социальные. Все перечисленное может быть определено как факторы риска. Академик РАМН Ю. П. Лисицин приводит следующую группировку факторов риска, влияющих на здоровье человека (табл. 1) [2, 5].

Если здоровье на 49-53% зависит от образа жизни человека, значит основным фактором формирования и укрепления здоровья является здоровый образ жизни. К сожалению, образ жизни студенческой молодежи не всегда можно назвать здоровым, скорее он характеризуется наличием негативных стереотипов поведения и низкой двигательной активностью, что на фоне высоких интеллектуальных нагрузок часто приводит к ухудшению здоровья молодого поколения.

Таблица 1

Комплекс факторов, влияющих на здоровье человека

Факторы, влияющие на здоровье	Примерная доля фактора, %	Группа факторов риска
Образ жизни	49–53	Курение; употребление алкоголя; несбалансированное питание; вредные условия труда; стресс; гиподинамия
Генетика	18–22	Предрасположенность к наследственным болезням
Внешняя среда, природно-климатические условия	17–20	Загрязнение воздуха, воды, почвы; резкая смена атмосферных явлений; повышенные космические, магнитные и другие излучения
Здравоохранение	8–10	Неэффективность профилактических мероприятий, низкое качество медицинской помощи, несвоевременное ее оказание

Анализ медицинских карт студентов, обучающихся в Российском государственном профессионально-педагогическом университете, показал, что основные параметры психофизического здоровья не отличаются от обще статистических данных по России (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования состояния здоровья студентов РГППУ

Вид заболеваний	Имеют заболевания, чел. (%)		
	2015 г. 2812 чел.	2016 г. 3100 чел.	2017 г. 3041 чел.
Заболевания опорно-двигательного аппарата	446 (15,9)	502 (16,2)	480 (15,8)
Заболевания сердечно-сосудистой системы	137 (4,8)	130 (4,2)	136 (4,5)
Заболевания пищеварительной системы	458 (16,3)	533 (17,2)	520 (17,1)
Заболевания органов зрения	367 (13)	427 (13,8)	428 (14,1)
Итого	1408 (50)	1487 (48)	1564 (51)

Примечание: Группы заболеваний формировались согласно нозологическим характеристикам [Дубровский, 1999]

Из приведенных данных видно, что около 50 % студентов от общего числа обследованных, имеют отклонения в здоровье. При этом наиболее часто встречающаяся патология – это заболевания опорно-двигательного аппарата, пищеварительной системы и органов зрения. Высокий процент заболеваемости среди студентов указывает на слабое состояние их физического здоровья. По мнению ученых одним из показателей физического здоровья является физическое развитие. Изучение физического развития студентов РГППУ выявило, что гармоничным оно является лишь у 54,6 % студентов, дисгармоничным – у 31,4 % и резко дисгармоничным – у 14 % студентов. Юноши первого года обучения имеют отставание в показателях массы тела и окружности грудной клетки по отношению к длине тела, через год вес юношей увеличивается, хотя не достигает должного уровня. На третьем курсе достоверно значимых изменений в исследуемых параметрах относительно предыдущего года не наблюдается. У девушек картина несколько иная. На первом курсе масса тела и окружность грудной клетки девушек соответствуют их росту. На втором и третьем курсах имеется тенденция к увеличению веса, а соответственно и окружности грудной клетки.

Важной составляющей сохранения и укрепления здоровья студенческой молодежи является высокий уровень физической подготовленности, двигательная активность и мотивация к ведению здорового образа жизни. Следовательно, актуальным в процессе физического воспитания является применение технологии педагогического мониторинга уровня физического здоровья и физической подготовленности студентов.

Педагогический мониторинг уровня физического здоровья и физической подготовленности студентов позволяет осуществлять постоянное отслеживание динамики развития кондиционных физических качеств у студентов, интерпретировать полученные данные, обеспечивать обратную связь, разрабатывать рекомендации и вносить соответствующие коррективы в процесс физической подготовки студентов и на этой основе эффективно осуществлять функции управления процессом физического воспитания в вузе.

Большой ущерб физическому воспитанию, по мнению Л. И. Лубышевой, наносит приоритет нормативного подхода, когда учебный процесс и деятельность преподавателей направлены не на личность студента, а на чисто внешние показатели, характеризуемые контрольными нормативами учебной программы [3, 4]. Поэтому преподаватель должен отслеживать, анализировать и учитывать состояние мотивационной сферы студента. Положительная мотивация в процессе физического воспитания придает целенаправленность действиям студента и представляет собой процесс выбора студента между различными возможными действиями по совершенствованию уровня своей физической подготовленности или коррекции отстающих физических качеств.

Физическое здоровье человека обусловлено полноценным физическим развитием. Укрепление физического здоровья происходит на основе развития кондиционных физических качеств, что ведет к подъему общего уровня функциональных и адаптационных возможностей организма. Развитие кондиционных физических качеств составляет основу оздоровительной задачи физического воспитания [1, 5].

В ходе выполненного исследования педагогический мониторинг уровня физического здоровья проводился со студентами 1-3 курса обучения. Индикаторы физической подготовленности студентов (кондиционные физические качества) анализировались по трем уровням: низкий, средний, высокий с помощью нормативной таблицы по В. И. Ляху (табл. 3).

Таблица 3

Нормативный уровень физической подготовленности студентов

Физические качества	Контрольные испытания	Юноши			Девушки		
		низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
1. Быстрота	Бег 30 м., с.	5.0 и больше	4.7 – 4.9	4.6 и меньше	6.1 и больше	5.6 – 6.0	5.5 и меньше
2. Выносливость	Бег 2000 м., мин.	_____	_____	_____	11.16 и больше	10.50 – 11.15	10.49 и меньше
	Бег 3000 м., мин.	13.11 и больше	12.36 – 13.10	12.35 и меньше	_____	_____	_____
3. Сила	Поднимание туловища за 30 сек, кол. раз	_____	_____	_____	12 и меньше	13–20	21 и больше
	Подтягивание на высокой перекладине кол. раз	8 и меньше	9 – 11	12 и больше	_____	_____	_____
4. Скоростно-силовая подготовка	Прыжок в длину с места, см.	194 и меньше	195–216	217 и больше	148 и меньше	149–166	167 и больше

Исследование уровня функционального состояния организма студентов проводилось по модифицированной пробе Ромберга, которая выявляет нарушение равновесия в положении стоя (статическая координация), что является информативным показателем для оценки функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС). Исходное положение: стойка на одной ноге, вторая нога подошвенной поверхностью касается коленного сустава опорной ноги, руки вытянуты вперед, пальцы раздвинуты, глаза закрыты. Засекалось время, в течение которого испытуемый сохраняет равновесие, при отсутствии пошатывания тела, тремора рук или век (табл. 4).

Таблица 4

Оценка состояния ЦНС

Время удержания равновесия (сек.)	Функциональное состояние ЦНС системы	Баллы
Больше 16	отличное	5
11 – 15	хорошее	4
6 – 10	удовлетворительное	3
3 – 5	неудовлетворительное	2
2	слабое	1

Исследование функционального состояния дыхательной системы осуществлялось при помощи пробы Штанге. Определялось время задержки дыхания на вдохе: исследуемые, находясь в положении сидя, делали глубокий вдох (не максимальный) и задерживали дыхание. По секундомеру регистрировалось время задержки дыхания у каждого студента. Результаты оценивались по таблице 5.

Оценка состояния дыхательной системы

Время задержки дыхания (сек.)	Функциональное состояние дыхательной системы	Баллы
60	отличное	5
50	хорошее	4
45	удовлетворительное	3
40	неудовлетворительное	2
35	слабое	1

Тест Руфье был направлен на исследование функционального состояния сердечно-сосудистой системы. После 5-ти минутного спокойного состояния в положении сидя подсчитывался пульс испытуемого за 15 секунд (P1), затем в течение 45 секунд им выполнялись 30 приседаний: присед на максимально согнутых ногах с опорой на носки, туловище вертикально, руки вперед. Сразу после приседаний в положении сидя у испытуемого подсчитывался пульс за первые 15 секунд (P2) и последние 15 секунд (P3) первой минуты периода восстановления. Полученные данные использовались для вычисления индекса, который определялся по формуле:

$$И. Р. Р. = 4 * P1 + P2 + P3 - 20$$

Результаты оценивались по таблице 6.

Таблица 6

Оценка работоспособности сердечнососудистой системы

Индекс Руфье	Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы	Баллы
меньше 4	отличное	5
4 – 6,9	хорошее	4
7 – 10,9	удовлетворительное	3
11 – 15	неудовлетворительное	2
больше 15	слабое	1

Результаты проведенного исследования показали, что двигательная активность у студентов 1-2 курсов в период учебных занятий составляет 54-60 % от необходимой (18000-22000 шаг.), при этом в сессионный период (январь, июнь) она снижается почти в два раза. Снижение двигательной активности вызывает состояние гиподинамии, характеризующееся рядом существенных нарушений физиологических систем организма. Все это снижает темпы роста физической подготовленности, не обеспечивает ее сохранение и поддержание на старших курсах после завершения обязательного курса физического воспитания. При обследовании студентов 3-4 курсов было установлено снижение у них уровня развития отдельных физических качеств на 48-86 % от уровня, достигнутого к концу обучения на 2 курсе.

Результаты исследования кондиционных качеств студентов, отнесенных по состоянию к основной медицинской группе на констатирующем этапе приведены в таблице 7. Результаты свидетельствуют, что из всего количества студентов, участвующих в исследовании, только 2,2 % имеют высокий уровень физической подготовленности, 42 % выполняют нормативные требования на среднем уровне. Следовательно, более 55 % студентов показали результаты, соответствующие низкому уровню развития кондиционных физических качеств.

Таблица 7

Физическая подготовленность студентов (1-й курс, сентябрь)

Контрольные испытания	Юноши	Девушки
	M ± m	
Бег 30 м (с)	4,8 ± 0,38	6,0 ± 0,40
Бег 3000 м (мин)	13,10 ± 0,21	
Бег 2000 м (мин)		11,08 ± 0,26
Подтягивание на перекладине (раз)	4,6 ± 2,2	
Поднимание туловища за 30 с (раз)		17 ± 2,0
Прыжок в длину с места (см)	210 ± 14	146 ± 5,8

Констатирующие результаты исследования функционального состояния студентов представлены в таблице 8, полученные данные обрабатывались по пяти бальной шкале.

Таблица 8

Функциональное состояние студентов (констатирующий этап)

№	Функциональная проба	Группа «ОФП» (n=49)	Группа «Спортивные игры» (n=49)
		M ± m	
1	Руфье	2,5 ± 0,21	2,4 ± 0,22
2	Штанге	3,0 ± 0,29	3,2 ± 0,34
3	Ромберг	2,8 ± 0,20	2,8 ± 0,20

Как видно из таблицы, функциональное состояние студентов, определяемое пробами Руфье, Штанге и Ромберга, занимает положение между «неудовлетворительное» и «удовлетворительное». Как известно, функциональное состояние организма напрямую связано с физической подготовкой и двигательной активностью человека. Следовательно, оптимизация двигательного режима студентов и повышение уровня их физической подготовленности должно положительно отразиться на функциональном состоянии.

Выводы. Результаты проведенного исследования показали, что состояние здоровья студентов Российского государственного профессионально-педагогического университета не отличается от общестатистических данных по России. Около 50 % студентов, от общего числа обследованных, имеют отклонения в здоровье. При этом наиболее часто встречающаяся патология – это заболевания опорно-двигательного аппарата, пищеварительной системы и органов зрения. Почти 39 % студентов нуждаются в лечении и коррекции ряда функций и вынуждены заниматься физической культурой в специальной медицинской группе. Полученные результаты необходимо учитывать в организации образовательного процесса по физической культуре.

Данные исследования, полученные на констатирующем этапе, убедительно показали, что более 55 % студентов демонстрируют результаты, соответствующие низкому уровню развития кондиционных физических качеств. Оздоровительная задача физической культуры в рамках образовательного процесса вуза остается мало реализуемой, так как урочные формы занятий способны удовлетворить двигательный режим студентов только на 20-25 %. Поэтому, для оптимизации психофизического здоровья студентов необходимо увеличить двигательную активность студентов.

Использование технологии педагогического мониторинга уровня физического здоровья и физической подготовленности студентов в образовательном процессе профессионально-педагогического вуза на констатирующем этапе исследования позволил определить актуальные задачи физического воспитания:

- оптимизация двигательной активности студентов;
- повышение мотивационного компонента физического воспитания студентов;
- коррекция образовательного процесса по физическому воспитанию с учетом уровня здоровья студентов, их способностей и интересов.

Литература:

1. Миронова С.П. Управление процессом физического воспитания в вузе на основе педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 54. Ч. 3. С. 113-119.
2. Миронова С.П. Занятия по физической культуре для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: специфика организации и проведения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 31. С. 126-130
3. Миронова С.П., Ольховская Е.Б. Теоретическое описание комплексной системы педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 54. Ч. 7. С. 16-22.
4. Ольховская Е.Б., Миронова С.П. Физическое здоровье студентов педагогических вузов: профессионально-образовательный аспект // Современные научные исследования и разработки. 2017. № 1(9). С. 419-422.
5. Ольховская Е.Б. Оптимизация психофизического здоровья студентов средствами физкультурно-спортивной деятельности // Современные научные исследования и разработки. 2016. № 6 (6). С. 409-411.

УДК 796.035

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);**кандидат педагогических наук Захарова Лариса Вячеславовна**

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

доцент Люлина Наталья Владимировна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск),

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск)

МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ЗАБОЛЕВАНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация. В статье рассматривается разработанная нами модель комплексной реабилитации студентов с заболеванием опорно-двигательного аппарата в системе вуза. Модель, представляет собой интеграцию медицинской, психолого-педагогической и физической реабилитации, включающих мероприятия, направленные на устранение, поддержание или восстановление утраченных или разрушенных функций опорно-двигательного аппарата. Целью комплексной реабилитации является создание таких условий, которые позволяют совершенствовать формы и режимы индивидуальной двигательной активности, обрести социальный статус среди здоровых сверстников.

Ключевые слова: модель, комплексная реабилитация, студенты, опорно-двигательный аппарат, готовность к здоровьесбережению.

Annotation. The article tells about the model of the complex rehabilitation of students with the disease of musculoskeletal system in the framework of University. The model is developed by us and represents the integration of medical, psycho-pedagogical and physical rehabilitation, including the procedures aimed at elimination, maintenance or recovery of lost or destroyed functions of the musculoskeletal system. The objective of the complex rehabilitation is the creation of special conditions that could let us improve the forms and modes of individual moving activity, get the social status among the healthy peers.

Keywords: model, the complex rehabilitation, the students, musculoskeletal system, readiness for health care.

Введение. Физическое воспитание студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, является важной государственной задачей в условиях новых социально-экономических и демографических особенностей сложившихся в России. Студенчество представляет собой особую социально-деятельную группу населения. В период обучения происходит становление личности, формируется профессиональное мастерство, приобретает социальный опыт, а также реализуется последняя возможность получить систематическое физическое воспитание, контролируемое на государственном уровне [4, с. 9]. Поэтому перед системой высшего образования стоит задача обеспечить качество образования, данной категории студентов, за счет создания эффективной здоровьесберегающей образовательной среды [10, с. 45], [11, с. 1070], [12], что позволяет выстраивать индивидуальную траекторию обучения [7] и решать задачу активного воздействия на процесс социального развития личности [3, с. 23-24]. Отсюда очевидно, что здоровью является одним из необходимых условий активной, творческой, полноценной жизни человека. Обладая эмоционально-психологической устойчивостью, высокой умственной и физической работоспособностью человек с ограниченными возможностями здоровья способен активно жить, преодолевать бытовые трудности, добиваться успеха в профессиональной деятельности, принимать участие в жизни общества на равных со здоровыми гражданами.

Высокий рост заболеваемости среди студентов отмечают многие исследователи. Неправильная осанка и сколиотическая болезнь позвоночника являются наиболее распространенными нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА). Частота данной патологии в последние годы составляет 20–30 % [2, с. 89]. Кроме заболеваний ОДА в 70 % случаев отмечаются сопутствующие заболевания и слабая физическая подготовленность. Практически все они нуждаются в адаптивной физической культуре (АФК), целью которой является формирование у лиц с ограниченными возможностями здоровья, жизненно важных двигательных умений и навыков, способствующих повышению функциональных возможностей различных гомеостатических систем организма, развитию не только двигательных, но и психомоторных способностей [8, 10]. Реабилитация средствами физической культуры в образовательных учреждениях Красноярского края достаточно мала, но, безусловно, имеет позитивное значение, улучшает психоэмоциональный комфорт, повышает социальный статус [5, с. 133]. Эффект физических упражнений обусловлен способностью организма к адаптации, что является главным в обеспечении жизнеспособности живых организмов, их выживания и саморазвития [1].

Реабилитация лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, в системе образования является одной из важных проблем и носит многогранный характер, однако достаточно обоснованы методы физической реабилитации только в специализированных (коррекционных) образовательных учреждениях. В образовательном пространстве вуза недостаточно изучены вопросы комплексной реабилитации студентов с различными заболеваниями, не разработан критериально-оценочный аппарат по оценке формирования уровня готовности студентов к здоровьесбережению [7].

Формулировка цели статьи. Раскрыть сущность, обосновать и доказать эффективность комплексной реабилитации в рамках высшего учебного заведения для студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Изложение основного материала статьи. Приступая к разработке модели, мы исходили из того, что комплексная реабилитация позволит решать не только санитарно-гигиенические, профилактические, но и образовательные, воспитательные, оздоровительные задачи на основе индивидуализации развития физических, когнитивных и психических способностей студентов с ограниченными возможностями здоровья. Модель комплексной реабилитации включает систему мероприятий, направленных на устранение или частичную компенсацию ограничений жизнедеятельности студентов с заболеванием ОДА, что позволяет

поддерживать должный уровень физической и умственной трудоспособности, формировать как ценностные установки и жизненные приоритеты на здоровье, так и готовность к здоровьесбережению через физкультурно-оздоровительную деятельность [6].

Медицинская реабилитация строится на основе консервативной коррекции осанки у студентов с заболеванием ОДА. С помощью донозологической диагностики определяется адаптивное состояние и психофизиологический статус личности. Реабилитационно-коррекционные технологии включают в себя комплекс разнообразных средств восстановления: рефлексотерапию, фито- и витаминотерапию, лечебно-оздоровительный массаж. Сочетание всех средств восстановления дает возможность избежать неблагоприятных последствий после физических нагрузок [10, с. 46]. Индивидуальный план реабилитационных мероприятий по ортопедической патологии разрабатывается врачом-ортопедом и корректируется каждые три месяца. Одним из главных показателей у лиц с повреждением опорно-двигательного аппарата является синдром верхнего мотонейрона (СВМ), который характеризует силу и выносливость мышц спины и живота, данный показатель важно учитывать при подборе физических упражнений.

Такой подход позволяет кроме коррекции осанки, повышать адаптационные возможности организма, укреплять иммунную систему, оказывать консультационную помощь.

Психолого-педагогическая реабилитация выстраивается на профессиональном взаимодействии врачей, психологов, педагогов, которые рассматриваются как субъекты здоровьесберегающей деятельности [6, с. 886]. Данное взаимодействие позволяет на более качественном уровне проводить психокоррекционную работу, направленную на формирование ценностей развития личности, стиля, образа жизни, внедрять педагогические технологии на основе адаптивного состояния, развивать коммуникационные способности, где особое внимание уделяется тренингам. Тренинг направлен на повышение общего уровня их компетентности в этой области, что дает возможность развить и закрепить необходимые знания и навыки, сформировать потребность к двигательной активности, адаптироваться в более сложных для них условиях.

Физическая реабилитация. Основным средством физической реабилитации являются физические упражнения, направленные на двигательную активность, что позволяет восстановить физические и психофизиологические функции организма. Физическая нагрузка строится по типу оздоровительной тренировки. При этом необходимо учитывать интеграцию различных подходов (здоровоохранительный, дифференцированный и личностно ориентированный), здоровьесберегающие принципы, с учетом адаптивного состояния, что позволяет разносторонне воздействовать на личность [7, 9].

- *Здоровоохранительный подход* предполагает взаимосвязь диагностики, здоровьесберегающих технологий коррекционной направленности, развивающей методики, опирающейся на использование частных методик адаптивной физической культуры [9, с. 87].

- *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 [9, с. 86].

- *Личностно ориентированный подход* позволяет развивать индивидуальные особенности, присущие только одному человеку, через поисковую активность педагога, толерантность, способность прогнозировать [7, с. 69].

В ходе нашего исследования на базе Сибирского федерального университета проведена комплексная оценка адаптивных возможностей студенток, имеющих заболевание опорно-двигательного аппарата (n = 142).

Уровень адаптивного состояния предусматривает: оценку функционального состояния сердечно-сосудистой, дыхательной системы; оценку механизмов вегетативной регуляции сердечного ритма с помощью кардиоинтервалографии [7].

Оценка функционального состояния сердечно-сосудистой системы представлена в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели сердечно-сосудистой системы у студенток с заболеванием опорно-двигательного аппарата

Средние показатели сердечно-сосудистой системы (M±σ)												
Группа СМГ	Артериальное давление (мм.рт.ст)				Пuls (уд/мин)			Время восстановления, (сек)	Расчётные коэффициенты			
					В покое	На нагрузку			КЭЖе д.	МОК л.	ИР, ед.	КВ, ед.
	Ед.	%										
	САД	ДАД	АДП	АДср	90	165	83,3	164,3	3985	7,95	112,2	1,85
	±7,88	±4,89	±2,74	±9,24	±5,70	±10,96		±18,12	±395,7	±0,70	±6,88	±0,12

Анализ среднегрупповых значений состояния сердечно-сосудистой системы свидетельствует о том, что реакция частоты сердечных сокращений (ЧСС) на нагрузку составляет 83,3 % от исходного уровня, это указывает на неудовлетворительную реакцию пульса, на физическую нагрузку. Время восстановления ЧСС после нагрузки указывает на то, что лабильность ЧСС имеет низкий уровень. Коэффициент экономичности кровообращения является более чувствительным индикатором функционального состояния системы кровообращения, чем показатели артериального давления и частоты сердечных сокращений. По общепринятым данным, в норме показатель КЭЖ составляет 2600, показатель КВ – 1,6. Увеличение данных показателей свидетельствует о напряжённости в работе сердечно-сосудистой системы, что указывает на слабые адаптивные возможности сердечно-сосудистой системы [7, с. 78].

Оценка функционального состояния дыхательной системы представлена в таблице 2.

Средние показатели дыхательной системы у студенток с заболеванием опорно-двигательного аппарата

Статистические показатели	Исследуемые параметры дыхательной системы				
	ЖЕЛ млЗ	ДЖЕЛ млЗ	FEV1, л/сек	Тифно, %	Штанге, с
		2750	3260	2,38	66,8
$\pm m$	8,54	10,55	0,008	0,31	0,25
$\pm \sigma$	104,00	128,43	0,104	3,83	3,13

Из анализа таблицы видно, что у студенток, имеющих заболевание опорно-двигательного аппарата, абсолютные значения жизненной ёмкости лёгких (ЖЕЛ) не соответствуют должным возрастным величинам, в среднем ниже нормативных величин на 800 – 1250 млЗ. В соответствии со сниженными показателями ЖЕЛ, ДЖЕЛ, снижены показатели объема форсированного выдоха (FEV1, л/сек) 2,38, индекс Тифно 66,8, все это указывает на низкие функциональные возможности дыхательной системы [7, с. 79-80].

Для оценки функционального состояния вегетативного компонента адаптивного состояния нами анализировалась характеристика структуры сердечного ритма, изучаемые показатели представлены в таблице 3.

Таблица 3

Характеристика структуры сердечного ритма у студенток с заболеванием опорно-двигательного аппарата

Распределение испытуемых по степени напряжения регуляторных систем, %	Показатель величины вегетативного компонента КИГ					
	Степень напряжения регуляторных систем	R-R (с.)	M0, (с.)	AM0 %	ΔX , (с.)	ИН, усл.ед.
29,17 %	Нормостения, эйтония	0,60 – 0,70 $\pm 0,01 - \pm 0,03$	0,99 $\pm 0,04$	36,0 $\pm 1,6$	0,32 $\pm 0,01$	45 - 90 $\pm 9,6 - \pm 18,2$
39,58 %	Симпатикотония, напряжение	0,20 – 0,80 $\pm 0,01 - \pm 0,04$	0,64 $\pm 0,03$	45,6 $\pm 1,2$	0,20 $\pm 0,02$	118 - 250 $\pm 19,2 - \pm 32,7$
31,25 %	Парасимпатикотония, напряжение	0,20 - 0,90 $\pm 0,01 - \pm 0,05$	0,79 $\pm 0,07$	30,4 $\pm 1,1$	0,34 $\pm 0,01$	35 - 40 $\pm 2,8 - \pm 2,9$

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что функционирование сердечно-сосудистой и нервной систем у 70 % студенток с различными заболеваниями опорно-двигательного аппарата, происходит при напряжении регуляторных механизмов вегетативного гомеостаза, что указывает на состояние не удовлетворительной адаптации [7, с. 84-85].

Приведенный экспериментальный материал подтверждает целесообразность использования комплексной реабилитации студенток с заболеванием опорно-двигательного аппарата, что позволяет построить оптимальную траекторию по здоровьесбережению в рамках высшего учебного заведения, формировать готовность к здоровьесбережению. Для этого необходимо создать условия, которые позволяют перевести организм на новый уровень функционирования за счет подбора адекватных средств, методов, методических приёмов для содействия нормальному физическому и психическому развитию, повысить уровень психоэмоционального состояния, сформировать интерес к самостоятельным занятиям, ощутить себя полноправным членом общества. Процесс по формированию готовности к здоровьесбережению выстраивается с учётом критериев личности (когнитивный, деятельностный, мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный) и направлен на обеспечение индивидуально-ориентированной траектории обучения [7, с. 110].

Когнитивный критерий характеризует – объем усвоенных теоретических знаний, умение применять их в практической деятельности. *Деятельностный* критерий – характеризуется умением использовать приобретённые знания, навыки для совершенствования физических способностей в профессиональной, общественной и личной деятельности. *Мотивационно-ценностный* критерий предусматривает наличие потребности и внутренней мотивации к формированию личной готовности на двигательную активность, осознавая значимость здоровьесбережения. *Рефлексивно-оценочный* критерий заключается в осмыслении значимости приобретенных знаний и двигательных навыков, за период обучения в вузе, умении анализировать, синтезировать и применять их в повседневной жизни.

Определение результативности по формированию готовности к здоровьесбережению у студенток с заболеванием опорно-двигательного аппарата предполагает выделение уровней (высокий, средний, низкий). Данные уровни отражают активизацию лиц с отклонениями в состоянии здоровья на двигательную активность.

Выводы. Таким образом, предложенная нами модель комплексной реабилитации студенток с заболеванием опорно-двигательного аппарата расширяет представление на процесс образования. Реализация модели в вузе позволяет целенаправленно воздействовать на физическое и психическое состояние личности, оптимизировать учебный процесс по физическому воспитанию, повысить социальный статус студенток, что является основополагающим условием, определяющим внутривузовскую политику, ее эффективность доказана в многолетнем эксперименте со студентами, обучающимися в Сибирском федеральном университете.

Литература:

1. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека / В.К. Бальсевич. – М.: Теория и практика физической культуры, 2006. - 275 с.
2. Гатиатулин Р.Р. Медицинское сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения / Р.Р. Гатиатулин, С.И. Гончарова, Р.Р. Гатиатулин // Проблемы и перспективы интегрированного инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы всероссийского обучающего семинара. – Красноярск. - 2010. - С. 86–96.
3. Голикова Е.М., Торшков А.А. Социальное развитие личности студентов с ограниченными возможностями здоровья на основе индивидуальных образовательных технологий // Теория и практика физической культуры. - 2016. № 11. С. 23-25.
4. Горская И.Ю., Афанасьева И.В., Ревенко Е.М. Оценка и совершенствование координационных способностей у студентов: монография. Омск: СибАДИ, 2014. 213 с.
5. Катцина Т. А. Опыт реабилитации детей-инвалидов посредством физ. культ. и спорта в красноярском крае / Т.А. Катцина // Физическая культура и спорт XXI века: сб. тр. регион. науч.-практ. конф. – Красноярск: Гротеск. 2002. - С. 131–134.
6. Захарова Л.В. Формирование здоровьесберегающей деятельности студенток с различными адаптивными возможностями в условиях реализации интегрального подхода // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 885–887.
7. 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.
8. Московченко О.Н.. Совершенствование психомоторных способностей у студенток с заболеванием опорно-двигательного аппарата / О.Н. Московченко, Л.В.Захарова // материалы всероссийской научно-практической конференции «Адаптивная физическая культура и адаптивный спорт в современных условиях: результаты, проблемы, приоритеты развития» – Иркутск: ООО «Мегапринт». – 2012. Т. 2. - С. 77-81.
9. Московченко О.Н. Оптимизация физических и тренировочных нагрузок на основе индивидуального адаптивного состояния человека: монография. – М.: ФЛИНТА, Наука. 2012. - 312 с.
10. Московченко О.Н., Захарова Л.В., Люлина Н.В. Модель адаптивно-развивающей среды для студенток специальных медицинских групп // Ежеквартальный журнал Адаптивная физическая культура. 2013. СПб. № 4 (56). С. 55-58.
11. Moskovchenko O.N., Shubin D.A., Zakharova L.V., Shubina T.A. Social and Pedagogical Rehabilitation of Female Students with Disabilities // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 8 (2012, 5). P. 1069-1082.
12. Tretyakova N.V., Fedorov, V.A., Dorozhkin, E.M., Komarova, M.K. & Sukhanova, E.I. (2016). Student Readiness Formation for Activities Oriented to Health Saving. International Journal of Environmental and Science Education, 11(15), 8281-8290.

Педагогика

УДК 796.332.6+378.037.1

кандидат педагогических наук, доцент Мугаллимова Надежда Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Мартынова Анна Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный университет путей сообщения» (г. Омск);

преподаватель Бадлиин Илья Олегович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ИЗБРАННОМ ВИДЕ СПОРТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточной методической разработанности содержания учебно-тренировочной деятельности студентов, занимающихся избранным видом спорта. Авторами статьи определены структурные элементы содержания учебно-тренировочной деятельности студентов на основе избранного вида спорта в процессе формирования спортивной культуры личности. В статье рассматриваются два направления учебно-тренировочной деятельности – тренировочное и образовательное.

Раскрываются дидактические особенности содержания личностно ориентированной учебно-тренировочной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности.

Ключевые слова: учебно-тренировочная деятельность, личностно ориентированное физическое воспитание, избранный вид спорта, спортивная культура личности.

Annotation. In article the problem of insufficient readiness of content of educational and training activity of the students doing the chosen sport is considered. Authors of article have defined structural elements of content of educational and training activity of students on the basis of the chosen sport in the course of formation of sports culture of the personality. In article two directions of educational and training activity – training and educational are considered.

Didactic features of content of personally focused educational and training activity of students in the course of formation of sports culture of the personality are revealed.

Keywords: educational and training activity, personally focused physical training, the chosen sport, the sports culture of the personality.

Введение. На современном этапе развития системы высшего образования одним из приоритетных

направлений модернизации является его гуманистическая направленность, обусловленная внедрением инновационных технологий личностно ориентированного обучения, с учетом индивидуального своеобразия образовательных потребностей учащейся молодежи. Одним из приоритетных подходов в системе физического воспитания студентов является личностно ориентированная направленность на основе избранного вида спорта, обеспечивающая повышение эффективности учебно-тренировочной деятельности в процессе формирования спортивной культуры личности [4, 12, 13].

Анализ проблемы исследования формирования спортивной культуры личности свидетельствует о недостаточной разработанности содержания учебно-тренировочной деятельности с учетом индивидуального своеобразия образовательных мотивов, что обуславливает необходимость разработки личностно ориентированного содержательного обеспечения учебно-тренировочной деятельности студентов в избранном виде спорта [1, 2, 15, 21, 22, 23, 24]. Под спортивной культурой мы понимаем интегральную личностную характеристику студентов, отвечающую индивидуальному своеобразию образовательных потребностей в избранном виде спорте.

Формулировка цели статьи. Раскрыть содержание структурных элементов учебно-тренировочной деятельности студентов в избранном виде спорта в процессе формирования спортивной культуры личности.

Изложение основного материала статьи. Содержание учебно-тренировочной деятельности студентов на основе избранного вида спорта было представлено нами в теоретически разработанной и экспериментально обоснованной учебной программе личностно ориентированного физического воспитания на основе углубленного изучения избранного вида спорта с целью формирования спортивной культуры личности. Для эффективного освоения содержания учебной программы личностно ориентированного физического воспитания студентов на основе избранного вида спорта нами были выделены три вида учебно-познавательной деятельности, связанных между собой общей направленностью на формирование спортивной культуры личности - учебная, учебно-тренировочная и соревновательная деятельность. Представленные виды деятельности различались по составляющим их содержание структурным элементам для решения поставленных педагогических задач [3, 7, 8, 9, 11, 20].

Учебно-тренировочная деятельность, с одной стороны, создавала необходимые предпосылки для успешного осуществления соревновательной деятельности через развитие в управляемом образовательном процессе физических качеств, функциональных возможностей организма и успешного овладения технико-тактическими приемами из арсенала избранного вида спорта. С другой, соревновательная деятельность служила в качестве эффективного средства повышения уровня физической, функциональной и технико-тактической подготовленности студентов.

Учебно-тренировочная деятельность была направлена на развитие двигательных способностей, совершенствование функциональных возможностей организма (физический компонент спортивной культуры) и освоение техники и тактики избранного вида спорта (операционный компонент спортивной культуры). Структурными элементами учебно-тренировочной деятельности выступали двигательные действия, а также мыслительные операции по качественному восприятию, осмыслению, запоминанию, воспроизведению, обобщению и систематизации учебной информации о технике и тактике избранного вида спорта [5, 6, 10, 17, 19].

Нами выделены два направления учебно-тренировочной деятельности –тренировочное и образовательное. Тренировочное направление нацелено на развитие двигательных способностей, образовательное на обучение технике и тактике избранного вида спорта. Поскольку оба направления непосредственно связаны с двигательной активностью, предъявляющей высокие требования к функционированию различных систем организма, то их реализация, наряду с решением своих специфических задач, содействовала повышению его функциональных возможностей и оздоровлению организма в целом.

Средствами, применяемыми в тренировочной деятельности, выступали физические упражнения, дифференцируемые с учетом их направленности на развитие отдельных двигательных способностей: скоростных, скоростно-силовых, силовых, координационных, выносливости и гибкости [14].

Выполнение этих упражнений осуществлялось в рамках разработанных в теории и методике спортивной тренировки методов развития двигательных способностей. Выбор и применение методов развития силовых способностей и выносливости осуществлялись с учетом уровня физической подготовленности студентов. Метод повторных усилий применялся со студентами, имеющими относительно низкий уровень физической подготовленности, а методы максимальных и динамических усилий применялись исключительно со студентами, имеющими уровень физической подготовленности выше среднего. Развитие выносливости осуществлялось преимущественно равномерным и переменным методами. Для студентов высокого уровня физической подготовленности применялся метод интервальной тренировки.

Развитие скоростных, скоростно-силовых способностей и гибкости осуществлялось с применением повторного метода, развитие координационных способностей – методом вариативного выполнения упражнения с постепенным усложнением координационной сложности.

На практических занятиях применялась групповая форма организации занимающихся, а также самостоятельная работа во внеучебное время, в рамках которой студенты выполняли специально-подготовительные физические упражнения для развития отстающих двигательных способностей.

Вторым (образовательным) направлением учебно-тренировочной деятельности являлось обучение студентов способам практического выполнения технико-тактических приемов из арсенала избранного вида спорта.

В качестве средств организации данного направления учебно-тренировочной деятельности применялись:

- теоретические репродуктивные задания, позволяющие усвоить знания о технике и тактике избранного вида спорта;

- физические упражнения - подводящие упражнения, обеспечивающие формирование двигательного образа разучиваемого технико-тактического действия; специальные упражнения, выполняемые в стандартных условиях, в условиях взаимодействия с партнерами без сопротивления со стороны соперника (для ситуативных видов спорта); упражнения с пассивным, полуактивным сопротивлением соперника (для ситуативных видов спорта); игровые и соревновательные упражнения.

Теоретические репродуктивные задания проводились на основе применения методов обеспечения наглядности и словесных методов.

Методы обеспечения наглядности реализовывались как через непосредственный показ разучиваемых технико-тактических приемов, так и через демонстрацию их на видеозаписи. С помощью данных методов у студентов формировался зрительный образ о способе выполнения разучиваемого приема.

Вторая группа методов реализовывалась через словесное описание:

- способа выполнения технико-тактического приема с выделением решаемой с его помощью общей двигательной задачи, а также входящих в его содержание фаз с учетом решения частных задач;
- необходимых и достаточных требований к выполнению технико-тактического приема;
- организационно-методических и педагогических условий, в которых осуществляется выполнение технико-тактического приема.

Применение данного метода в учебно-тренировочной деятельности позволяло сформировать у студентов логический образ способа выполнения разучиваемого приема. Для повышения эффективности формирования зрительных и логических представлений применялись ориентировочные карты-инструкции, в которых в письменной и графической форме была представлена информация о способе выполнения разучиваемого приема. Нами применялись ориентировочные карты-инструкции, разработанные профессором Г. Л. Драндровым для обучения технике футбола [16].

Выполнение второго вида заданий осуществлялось через применение целостно-конструктивного, расчленено-конструктивного, игрового и соревновательного методов. Метод расчлененного упражнения применялся для формирования двигательных представлений об отдельных элементах разучиваемого приема, метод целостного упражнения – для формирования двигательных умений, игровой и соревновательный – для формирования двигательных навыков. Обучение способам выполнения технико-тактических приемов осуществлялось от усвоения базовых к усвоению частных элементов [16, 18]. Реализация такой последовательности обучения создавала благоприятные предпосылки для осуществления положительного переноса усвоенного учебного материала на изучаемый новый материал, способствовала формированию целостного представления о технике избранного вида спорта как системе взаимосвязанных двигательных действий и, как результат, формированию двигательных умений и навыков высокой степени обобщенности. Такой подход представляется нам важным, поскольку позволяет освоить технику избранного вида спорта за сравнительно короткое время. Обучение технике и тактике избранного вида спорта осуществлялось на практических занятиях в рамках групповой формы организации учебного процесса, а также во внеучебное время в рамках самостоятельной работы.

Групповая форма обеспечивала организацию учебно-тренировочной деятельности по усвоению знаний, формированию умений и навыков выполнения разучиваемых технико-тактических приемов. Самостоятельная работа, осуществляемая в рамках методов практического упражнения, была направлена на совершенствование приобретенных навыков.

Выводы. Таким образом, учебно-тренировочная деятельность создавала необходимые и достаточные предпосылки для эффективного осуществления соревновательной деятельности в избранном виде спорта через развитие в управляемом образовательном процессе двигательных способностей и совершенствование технико-тактической подготовленности студентов, что позволило повысить уровень информационного и операционного компонентов спортивной культуры личности студентов.

Литература:

1. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // *Современные проблемы науки и образования.* – 2016. – № 5. – С. 253.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // *Современные наукоемкие технологии.* – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // *Современные наукоемкие технологии.* – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // *Современные наукоемкие технологии.* – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования.* – 2016. – № 6. – С. 286.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л. Сущность и содержание физической культуры личности // *Образование и саморазвитие.* – 2012. – Т.2 – № 30. – С. 139-146
7. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования.* – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // *Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 4. – С. 50.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры студентов // *Современные проблемы науки и образования.* – 2017. – № 1. – С. 67.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугалимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // *Современные наукоемкие технологии.* – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования.* – 2016. – № 4. – С. 186.

12. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
14. Бурцев В.А., Софронов И.Л., Тумаров К.Б. Сущность и содержание спортивной культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2011. – Т.6. – № 28. – С. 119-125.
15. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Н., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 24. – С. 141.
16. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.
17. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Кудяшев М.Н. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у взрослого населения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1-2 (77). – С. 51-57.
18. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Зорин С.Д. Программное обеспечение спортивно ориентированного воспитания учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 6. – С. 6-18.
19. Драндров, Г.Л. Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.
20. Зорин С.Д., Лашенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.
21. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174
22. Погудин С.М., Лисовский А.Ф., Фонарев Д.В. Физическое развитие учащихся в условиях социально-экономических реформ и спортизации физического воспитания // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 3. – С. 38-41.
23. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // Педагогика и психология образования. – 2012. – № 1. – С. 79-87.
24. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Мухамедвалеева Елена Анатольевна

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск);

старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Мирошниченко Ирина Николаевна

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск)

СТАНОВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ АКТУАЛИЗАЦИИ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Аннотация. В статье приведены результаты теоретического анализа содержания понятий «индивидуально-образовательная траектория», «актуализация профессионально-культурного потенциала». Обозначены интегрированные признаки, позволяющие рассматривать становление индивидуально-образовательной траектории студента в процессе актуализации его профессионально-культурного потенциала в единстве и взаимосвязи.

Ключевые слова: индивидуально-образовательная траектория, становление, потенциал, культура, профессиональный потенциал, культурный потенциал.

Annotation. The article presents the results of theoretical analysis of the content of the concepts of "individual-educational trajectory", "actualization of professional and cultural potential". The integrated features allowing to consider formation of individual educational trajectory of the student in the course of actualization of his professional and cultural potential processes in unity and interrelation are designated.

Keywords: individual educational trajectory, formation, potential, culture, professional potential, cultural potential.

Введение. В концепции долгосрочного социально - экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается, что необходимым условием для формирования инновационной экономики выступает модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. При этом в современном понимании модернизация образования связывается не только со структурными и технологическими преобразованиями в этой сфере, созданием эффективных механизмов интеграция науки,

образования и бизнеса, но и с ускоренным развитием человеческого потенциала, что отражается в способности обучающейся молодежи вырабатывать активную позицию в отношении к собственным перспективам, когда молодой человек становится активным творцом, умеющим самостоятельно продвигаться к образовательной цели оптимальным путем.

Профессиональная подготовка студента в контексте его профессионально-культурного становления предполагает изменения не только в ведущей познавательной-профессиональной деятельности, но и в системе личностных качеств, то есть обращается к актуализации личностных потенциалов. Это предопределяет ориентацию образовательного процесса в вузе на поиск и реализацию активных методов обучения, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности студента, самостоятельного выбора им индивидуального пути познания, восприятия себя полноправным субъектом учебной деятельности – становления его индивидуальной образовательной траектории. Данные теоретические предпосылки позволяют конкретизировать научный поиск в направлении изучения процесса становления индивидуально-образовательной траектории студента в контексте актуализации его профессионально-культурного потенциала.

Формулировка цели статьи. Теоретический анализ и конкретизация содержания понятий «индивидуально-образовательная траектория», «актуализация профессионально-культурного потенциала». Выявление интегрированных признаков, позволяющих рассматривать становление индивидуально-образовательной траектории студента в процессе актуализации его профессионально-культурного потенциала в единстве и взаимосвязи.

Изложение основного материала статьи. В рамках изучения процесса становления индивидуально-образовательной траектории студента необходимо прежде проанализировать само понятие «индивидуальная образовательная траектория».

Учитывая особенности гуманитарного познания, существующие в педагогических исследованиях, мы проведем анализ имеющихся точек зрения и определений в отечественной педагогике и на их основе выведем собственную трактовку понятия «индивидуально-образовательная траектория».

Современный ученый Т.М. Ковалева в своих исследованиях, описывая «индивидуально-образовательную траекторию», наделяет ее пространственно-временной характеристикой – это «линия» движения учащегося, которая «формируется путем фиксации его опыта, образовательных достижений и характеристик индивидуально-образовательного пространства, дающая возможность педагогического прогнозирования дальнейшего пути развития в рамках собственной образовательной программы» [1]. При этом под индивидуально-образовательной программой Т.М. Ковалевой подразумевается программа индивидуальной образовательной деятельности обучающегося, самостоятельно им реализуемой на основе личностных, образовательных и профессиональных интересов и потребностей.

С точкой зрения Т.М. Ковалевой согласуется понимание «индивидуальной-образовательной траектории» ученой С.М. Бочкаревой, которая также определяет последнюю как «линию движения студента в саморазвитии личности с присущими ей своеобразными, неповторимыми чертами» [2]. Данное определение, на наш взгляд, показывает связь процесса обучения с изменениями, происходящими в личности студента: изменении его учебной мотивации, самооценки и ценностных ориентаций.

На осознанной самооценке студентом своих возможностей, потребностей и целей обучения считает основанной индивидуальную образовательную траекторию и исследователь В.С. Новаковская [3], изучая становление компетентного специалиста в области психолого-педагогического образования.

Ученые Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, подчеркивая приоритет непрерывного (проходящего через всю жизнь человека) образования в государственной политике развития нашей страны, под сущностью «индивидуально-образовательной траектории» понимают «осознанный выбор субъектом обучения целей реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии с индивидуальными ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности» [4]. Значимым моментом у данных авторов является то, что индивидуальная образовательная траектория обусловлена процессом становления личности – непрерывным процессом происходящих в личности изменений под влиянием изменяющейся социальной ситуации развития, ведущей деятельности, а также собственной активности личности.

Рассматривая точку зрения современного исследователя Е.Ю. Шапошниковой, необходимо отметить, что «индивидуальная образовательная траектория» в ее понимании есть «индивидуальный путь, выстраиваемый и реализуемый студентом самостоятельно, направленный на формирование основ индивидуального и профессионального развития личности студента при педагогической поддержке педагога-наставника» [5]. Задача последнего состоит в оказании помощи и поддержки студенту в его «индивидуальном движении», но не в навязывании ему пути дальнейшего развития. Возможность выбора своего индивидуального пути развития в исследованиях И.С. Якиманской [6] связывается с формированием механизма самореализации личности в рамках личностно-ориентированного обучения.

В контексте личностно-ориентированного обучения рассматривает индивидуально-образовательную траекторию и А.В. Хуторской, определяя последнюю - как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании [7]. Мы согласны с А.В. Хуторским и считаем, что данные условия справедливы и в отношении учебной деятельности студента: каждый студент в ходе своего образовательного движения может двигаться по собственному пути в соответствии со своими интересами, потребностями и запросами личностно-профессионального развития. Отсюда следует, что образовательный процесс для студента наполняется определенным личностным смыслом, который, в свою очередь, зависит от того, каким смыслообразующим мотивом в своей учебной деятельности руководствуется обучаемый.

Таким образом, опираясь на рассмотренные точки зрения отечественных ученых, понятие «индивидуальной образовательной траектории» студента в рамках учебного процесса в высшей школы может быть конкретизировано следующим образом: индивидуальная образовательная траектория студента – это выбор и самостоятельное прохождение студентом индивидуального пути познания (движения) в образовательном процессе, конечным результатом которого является достижение определенной образовательной цели, формируемой в соответствии с собственным профессионально-образовательным потенциалом личности.

Индивидуальный образовательный «путь» студента включает в себя ряд последовательных этапов: осмысление образовательной деятельности (зачем я это делаю?); постановка личной образовательной цели (ориентация на результат); определение плана образовательной деятельности и его реализация; осознание

результатов собственной деятельности и их оценка; корректировка или переопределение конечной цели «пути». Такое поэтапное движение студента к индивидуальной образовательной цели с ориентировкой на личный результат в контексте данного исследования определяется как процесс становления индивидуальной образовательной траектории, в ходе которого происходит обретение студентом личностно-значимых смыслов образования, на основе которых и происходит выбор и самостоятельное осуществление студентом учебно-профессиональной деятельности.

Развитие личности студента в учебно-профессиональной деятельности согласуется с содержанием его профессионального и профессионально-культурного становления (Э.Ф.Зеер, В.В. Игнатова, В.И.Слободчиков, О.А. Шушерина).

Так, профессиональное становление личности - это развитие личности в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, направленное на формирование устойчивых положительных мотивов профессиональной деятельности, социально значимых и профессионально важных качеств личности, готовности к постоянному профессиональному росту, нахождение оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности специалиста [8].

Движущей силой профессионального становления личности являются противоречия между действенным уровнем ее развития и требованиями, которые предъявляют социум, группа, учебная и профессиональная деятельность к системе уже сформированных компетенций и индивидуально-психологическим свойствам личности. Профессиональное становление в педагогическом смысле предполагает использование совокупности развернутых во времени приемов социального воздействия на личность, ее включение в разнообразные виды деятельности (познавательную, профессиональную, другие), имеющие целью сформировать систему определенных профессионально важных качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности.

Становление личности студента в период ранней зрелости осуществляется в культурных формах и через них. Так, освоение студентом в образовательном пространстве культурных сценариев профессионального поведения есть вхождение в профессиональное сообщество, в реальный профессиональный мир. Овладевая средством, понятием или иной культурной формой, студент как субъект овладевает и управляет собой, своими натуральными процессами. Тем самым у него формируется феномен субъектности – способности управлять собственным поведением, т.е. разного рода активностью своей натуры, и способность строить себя, выдвигать из себя иное существо (В.И. Слободчиков) [9].

Становясь субъектом учебно-профессиональной деятельности, студент преобразует свои личностно-профессиональные качества, овладевает соответствующими знаниями, умениями, навыками, культурными способами познавательно-профессиональной деятельности. Процесс образования личности, профессиональное и культурное становление неразрывны, образуют целостность, единство, накопление и проявление потенциального в личности. Это позволяет считать культурное становление личности в образовательном процессе субъективным процессом актуализации «потенциального» в личности, обретения культурных смыслов во всех сферах жизнедеятельности посредством вхождения в социокультурное образовательное пространство.

Профессионально-культурное становление студента есть многосторонний процесс становления личности как субъекта познавательно-профессиональной деятельности, активного участника и преобразователя межличностных профессионально-культурных взаимодействий и отношений. Данный процесс предполагает усвоение элементов общей и профессиональной культуры, формирование необходимых профессионально-значимых качеств личности, ценностного отношения к труду, к профессиональному сообществу, обогащение знаний о культурных способах профессиональной деятельности.

Содержание профессионально-культурного потенциала личности представлено следующими существенными признаками: наличие потребностей культурной, социальной и профессиональной направленности и осознание собственных возможностей по их удовлетворению; проявление ценностного отношения к личностным ресурсам (возможностям, способностям) с позиции их значимости для профессионально-культурного развития; ориентированность на целенаправленное саморегулируемое овладение культурными средствами профессиональной деятельности, выбор путей профессиональной самореализации и достижения поставленных целей [10]. Совокупность выделенных признаков отражает основные компоненты профессионально-культурного потенциала – потребности, возможности, ценности, средства будущей профессиональной деятельности.

Перевод профессионально-культурных потребностей, возможностей из потенциального состояния в реальное, осознание их значимости в профессиональной подготовке, ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, овладение культурными образцами и способами ее осуществления представляют собой целенаправленную педагогическую деятельность по актуализации профессионально-культурного потенциала личности студента. Основные этапы педагогической стратегии актуализации профессионально-культурного потенциала будут направлены на: осознание, осмысление студентом собственных профессионально-культурных потребностей и возможностей; активизацию ценностного отношения студента к будущей профессиональной деятельности; овладение студентом культурными способами, средствами, образцами будущей профессиональной деятельности.

К показателям профессионально-культурного потенциала личности студента отнесены потребностно-мотивационный, эмоционально-ценностный и регулятивно-деятельностный показатели. Признаками профессионально-культурного потенциала личности студента являются: интерес к профессионально-педагогической деятельности; потребность в психолого-педагогических и технологических знаниях; потребность в профессиональном самоопределении; создание позитивного образа будущего профессионала; рефлексия собственных возможностей в соответствии с идеальным образом; оценивание учебных дисциплин с позиции их значимости для профессионально-культурного становления; сочетание профессионального и культурного в учебно-познавательной деятельности; поиск средств профессионально-культурного становления в соответствии с реальными возможностями; освоение культурных образцов и способов будущей деятельности.

Выводы. Теоретический анализ содержания процессов становления индивидуальной-образовательной траектории студента и актуализации его профессионально-культурного потенциала позволил выделить их общие существенные признаки.

Самооценка студентом своих возможностей, способностей, потребность проработки индивидуальной структуры собственной деятельности, активизация учебной мотивации за счет осмысления собственной цели образовательной деятельности в содержании становления индивидуально-образовательной траектории согласуется с потребностно-мотивационным компонентом профессионально-культурного потенциала.

Нахождение личностных смыслов в учебно-профессиональной деятельности, самореализация в рамках личностно-ориентированного обучения, значимость проектирования индивидуально-образовательной траектории для личностного и профессионального роста можно рассматривать как признаки эмоционально-ценностного компонента профессионально-культурного потенциала студента.

Выбор и самостоятельное прохождение студентом индивидуального пути познания в образовательном процессе, самостоятельное осуществление студентом учебно-профессиональной деятельности в соответствии с определенным планом соотносятся с регулятивно-деятельностными признаками профессионально-культурного потенциала.

Таким образом, согласно поставленной цели, нами конкретизированы содержания понятий «индивидуально-образовательная траектория» и «актуализация профессионально-культурного потенциала»; проанализированы содержательные особенности становления индивидуально-образовательной траектории студента в процессе актуализации его профессионально-культурного потенциала, обозначены интегрированные признаки, позволяющие рассматривать данные процессы в единстве и взаимосвязи. Данные выводы позволяют продолжить исследование в направлении поиска педагогического обеспечения становления индивидуально-образовательной траектории студента в процессе актуализации его профессионально-культурного потенциала.

Литература:

1. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». - М.-Тверь: «СФК-офис», 2012. - 246 с.
2. Бочкарёва С.М. Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: сб. ст. 2-й Международной научно-практической конференции (Рязань, 7–9 окт. 2010 г.). Рязань, 2010. - С. 320-325.
3. Новакская В.С. Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории бакалавров психолого-педагогического образования // Вестник ЗабГУ, 2013. - №2 (93). - С. 74-78.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России, 2014. - № 3. - С. 74-82.
5. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия / Н.Ю. Шапошникова // Педагогическое образование в России, 2015. - №5. - С. 39-44.
6. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. - М.: Сентябрь, 2002. - 96 с.
7. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. - М.: Владос-Пресс, 2005. - 383 с.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. - М.: Академия, 2013. - 416 с.
9. Слободчиков, В. И. Деятельность как антропологическая категория / В. И. Слободчиков // Вопросы философии. - 2001. - № 3. - С. 48–57.
10. Мухамедвалеева Е.А. Профессионально-культурный потенциал будущего педагога профессионального обучения как предмет педагогического анализа // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта, 2017. - Вып. 55. - Ч.6. - С. 114-120.

Педагогика

УДК:378

кандидат юридических наук, старший преподаватель кафедры

Нагоева Марина Аюсовна

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЛУШАТЕЛЕЙ: СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ И ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются научно-методические проблемы активизации познавательной деятельности слушателей в процессе изучения общественных наук, обобщается опыт учебно-воспитательной работы в этой области. Особое внимание уделено методам, средствам, приемам активизации познавательной деятельности студентов по творческому приобретению ими продуктивных знаний в различных формах учебного процесса.

Ключевые слова: слушатель, познавательная деятельность, учебный процесс, обучение.

Annotation. The article discusses the scientific and methodological problems of enhancing the cognitive activity of students in the study of social Sciences, summarizes the experience of educational work in this area. Special attention is paid to methods, means, methods of activation of cognitive activity of students on creative acquisition of productive knowledge by them in various forms of educational process.

Keywords: listener, cognitive activity, educational process, training.

Введение. Проблема познавательной деятельности - это частный случай, конкретный аспект общей, глобальной проблемы, деятельности, представляющей собой решающую сферу становления и развития, как отдельного человека, так и всего общества. Феномен деятельности много веков привлекает к себе пытливым ум исследователей социальных явлений. Его изучают представители всех наук о человеке и обществе.

Деятельность характеризуется признаком широкого многообразия, но основу любого из ее многочисленных видов составляет труд, являющийся решающим фактором развития человека, как в филогенезе, так и в онтогенезе. Начиная с реализации первого требования ребенка - «Я сам(а)!» и в течение всей последующей жизни развитие физических и духовных сил человека, формирование и упрочение его направленности совершается в труде, в процессе познавательной, материально-производственной,

общественно-политической деятельности. И чем выше активность деятельности, чем больше человек проявляет самостоятельности, инициативы, творчества, тем результативнее его воздействие и на предмет труда, и на самое себя как субъект труда и основную производительную силу общества [14].

Развитие активного начала в деятельности людей приобретает особое значение в условиях зрелого общества. Это обусловливается, как наличием постоянно возрастающих объективных возможностей для проявления социальной активности личности во всех сферах общественной жизни, так и небывало возросшими задачами, стоящими перед обществом и каждым трудоспособным человеком.

Одним из важных видов деятельности является познавательная деятельность учащихся всех уровней и звеньев системы образования, в том числе и студентов высшей школы, призванной готовить специалистов для различных отраслей народного хозяйства, культуры и науки. Структурно она не отличается от всякой иной общественной деятельности. Ее основными структурными компонентами являются: цель, мотив, условие, действие, результат. Вместе с тем познавательной деятельности присущи свои особенности, учет которых имеет непреходящее значение, как для обеспечения оптимального варианта ее организации, так и для эффективности осуществления педагогических, методических приемов ее активизации.

Изложение основного материала статьи. Познавательная деятельность студентов - это специфическая сфера общественной деятельности, связанная с передачей и усвоением достижений человеческой культуры и общественно-исторического опыта, с приобретением знаний, умений и навыков в избранной или заданной области через организованную систему воспитания, образования и обучения, составляющих в неразрывном единстве учебно-воспитательный процесс. Познавательная деятельность носит гностический характер, и в этом ее отличительная особенность.

Объектом познавательной деятельности студентов является накопленный человечеством в области познания опыт, дифференцированный по различным отраслям научных знаний и зафиксированный в адекватных им учебных предметах, обязательных для усвоения в вузе соответствующего профиля. Овладение содержанием учебных предметов протекает при помощи и под руководством преподавателей. Срок познавательной деятельности студентов, содержание и объем знаний, умений и навыков, необходимых для избранной профессии, устанавливаются в законодательном порядке. В соответствии с этим осуществляется динамика развития познавательной деятельности с нарастающим усложнением задач, способов их выполнения и результатов по мере перехода студентов с курса на курс.

Одна из особенностей познавательной деятельности состоит в том, что она строго регламентирована, организуется и направляется руководством вуза, факультета, кафедры, профессорско-преподавательским составом [11]. Однако это не умаляет и тем более не исключает ее субъективно-личностного аспекта. Субъектом познавательной деятельности является сам студент, и поэтому ее результативность зависит отношения учащегося к объекту и процессу познания, установленным обязанностям, правилам, нормам обучения и пр. Это означает, что активизация познавательной деятельности достигается обоюдными усилиями: тех, кто учит, и тех, кто учится. Преподаватель различными педагогическими, методическими приемами возбуждает активность студента, студент же ее реализует.

Обучающая деятельность преподавателя, являющаяся непременным условием познавательной деятельности студентов, не должна превращаться в опеку. Задача обучающего, не сводится к вооружению учащихся определенной суммой готовых знаний. Главное - научить их учиться, самостоятельно приобретать знания, мотивировать и детерминировать их познавательную деятельность, развивать ее активность. Цель, содержание и способы обучения студентов заложены в учебных планах и программах, однако протекать оно может с различной степенью самостоятельности и активности: репродуктивно, поисково и творчески [13]. От этого зависит и конечный результат обучения - глубина, прочность, осмысленность знаний, умение применять их на практике.

Своеобразие познавательной деятельности проявляется и в особенностях субъектно-объектных отношений. Субъект познания - студент в большинстве случаев, за исключением производственной практики, не непосредственно соприкасается с той областью действительности, которую он изучает, а опосредствованно - через знания, обобщающие эту действительность и составляющие содержание учебных предметов. Это формирует и развивает теоретическое мышление человека, способность оперировать научными абстракциями, широкими понятиями и категориями, отражающими глубинные свойства предметного мира, его сущностные отношения.

Чем большую активность проявляет студент в своей познавательной деятельности, тем более высоким является уровень его обобщающих знаний. В процессе активного познания студенты не ограничиваются запоминанием готовых истин, а осваивают исторический путь их становления. Это способствует повышению прочности знаний.

В неразрывной связи с этим находится еще одна очень важная особенность познавательной деятельности студентов - ее преобразовательный характер. Материально-производственная деятельность непосредственно направлена на преобразование объекта и создание определенных ценностей для общества. Гностический характер познавательной деятельности состоит в том, что ее преобразовательная функция проявляется главным образом в воздействии на субъект деятельности, т. е. на самого деятеля, студента. Знания, приобретаемые студентами, являются непременным условием и инструментом воздействия на предметный мир, создания новых ценностей.

В годы учебы в вузе объективная ценность познавательной деятельности студентов состоит в том, что в ней формируется личность будущего специалиста. Она - конкретное выражение отношения студентов к своему общественному долгу, а ее результативность находится в прямой зависимости от степени сознательности и активности студентов в овладении знаниями.

Общие особенности познавательной деятельности студентов, как специфического вида общественной деятельности проявляются и в каждом из ее структурных компонентов. Их также важно учитывать, решая задачу активизации процесса овладения студентами знаниями, повышения их самостоятельности, инициативности, творческого начала в учебной работе. Например, цель познавательной деятельности студентов объективно имеет социальную направленность, но субъективно она не всегда и не полностью осознается студентами, особенно младших курсов. Носителем целеполагания обучения в высшей школе выступает не только студент как субъект деятельности, но еще в большей мере и преподаватель. Его педагогическая, учебно-воспитательная деятельность в значительной мере актуализирует социальную направленность процесса овладения студентами знаниями, обуславливает его конечные результаты. А это

значит, что достижение более высоких уровней активности студентов в обучении - дело не только самих студентов, но и преподавателей. Именно они призваны стройной, целенаправленной системой педагогических, методических мер, способов, приемов активизировать учебно-воспитательный процесс и, следовательно, познавательную деятельность учащихся.

Важно учитывать особенности такого структурного компонента познавательной деятельности студентов, как ее мотивация. Учеба студентов, их отношение к процессу усвоения знаний, приобретения умений и навыков в избранной специальности определяется различными мотивами: социальными, материальными, моральными, познавательными, мотивами самовоспитания, престижности, общения и пр. Эти мотивы не равнозначны в формировании личности и играют различную роль: преобладающую, второстепенную, незначительную. В зависимости от этого формируется мера значимости учебы в самооценке каждого студента, следовательно, его отношение к ней, степень активности или пассивности в процессе учебы.

Активность или пассивность студента в учении должны рассматриваться и оцениваться как социальные факты. Однако поскольку студенты не всегда осмысленно воспринимают социальную направленность своего учения, то и социальные мотивы учения нередко проявляются как нечто отдаленное в их жизненных планах, и в большинстве случаев лишь на старших курсах эти мотивы существенно влияют на повышение их активности в приобретении знаний, умений и навыков в области избранной специальности.

Для активизации познавательной деятельности студентов особо важное значение имеет учет особенностей познавательных мотивов учения, прежде всего познавательных интересов, имеющих прямое отношение к познанию и непосредственно влияющих на его интенсивность.

В общем русле объективной значимости интереса как феномена социального бытия следует рассматривать и познавательный интерес студентов, который является наиболее активно действующим фактором учебного процесса, влияющим на познавательную деятельность учащихся. В познавательном интересе аккумулируются объективная и субъективная стороны учения. В учебном предмете объективно содержатся новые для студента идеи, обоснования закономерностей, раскрытие причинно-следственных связей, описание интересных явлений, фактов, экспериментов и пр. Но все объективно интересное активизирует познавательную деятельность студента по мере превращения его в субъективно значимое. Это превращение находит свое выражение в познавательном интересе. Преподаватель, желающий активизировать учение студентов, должен прежде всего позаботиться о том, чтобы возбудить их интерес к читаемому предмету. Превращение объективно интересного в лично интересно составляет одно из основных направлений активизации познавательной деятельности учащихся.

Познавательный интерес обостряет интеллектуальную, эмоциональную и волевую активность учения. Знания студенты приобретают в процессе мышления. Чем больший интерес вызывает учебная проблема, тем активнее работает мысль. Практически это проявляется в стремлении студента получить больше научной информации по интересующему вопросу, самостоятельно разобраться в нем по литературным источникам, в активном участии в семинарских занятиях, студенческих конференциях, научных кружках, дискуссиях с друзьями и пр.

Повышенный интерес создает благоприятный эмоциональный фон познавательной деятельности, который - проявляется в переживаниях, удивлении, гневе, радости, адекватных содержанию приобретаемых знаний, усваиваемых истин.

Учение неизбежно связано с трудностями, преодоление которых находится в прямой зависимости от уровня познавательного интереса. Повышенный интерес мобилизует волевые усилия студента в учебе. Это выражается в сосредоточении внимания, собранности, организованности и целеустремленности в работе, настойчивости в достижении цели, завершенности учебных действий, рациональном использовании свободного времени и пр.

Отметим еще одно достоинство познавательного интереса как важного фактора учебного процесса. Под его влиянием активизируются психические процессы учения: ощущения (в частности - наблюдение), восприятие, представление, в том числе воображение, фантазия. Обостряется память, развиваются логические формы мышления, что в свою очередь способствует лучшему усвоению и более надежному запоминанию учебного материала.

Выводы. Таким образом, учет особенностей познавательной деятельности студентов, ее структурных компонентов играет решающую роль в проведении системы мер по ее активизации в количественном и качественном отношении, в превращении сознательной активности, самостоятельности, творческого характера учения в постоянное устойчивое качество личности студента.

Основными направлениями стимулирования и развития активности познавательной деятельности студентов следует считать: неуклонное повышение научного уровня учебно-воспитательного процесса, проведение всех плановых учебных занятий на уровне последних достижений науки и практики; совершенствование методики основных форм учебного процесса: лекций, семинаров, самостоятельной работы студентов, контроля их знаний; широкое внедрение передовых, прогрессивных методов обучения, выработанных и проверенных практикой современного развития высшей школы; оптимальное использование известных и разработка новых методик комплексного использования педагогических средств учебного процесса; активное привлечение студентов к научно-исследовательской работе, проводимой кафедрами, преподавателями, к общественной, организаторской работе в коллективах, использование результатов - этой работы в учебно-воспитательном процессе.

В вузах страны накоплен определенный опыт по каждому из направлений развития активности познавательной деятельности студентов.

Литература:

1. Абдурзакова М.А., Медова Л.Р., Ярычев Н.У. Проблема грамотности в современном мире: теория и практика. // В сборнике: Наука и молодежь Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, молодых ученых и аспирантов. 2017. С. 480-484.
2. Ашхотова Л.А. Роль норм конституционного права в формировании правомерного поведения личности. // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 2. № 9. С. 127-129.
3. Борова Д.М., Нагоева М.А. Повышение творческой активности обучаемых в вузах, как составная часть подготовки специалистов. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2017. № 4. С. 29-32.
4. Бетербиев Ш.И., Нагоева М.А., Ярычев Н.У. Организация воспитания и воспитательной работы с

обучающимся в образовательных организациях МВД России. // В сборнике: Наука и молодежь Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, молодых ученых и аспирантов. 2017. С. 489-493.

5. Говердовская Е.В., Карлина О.А. Высшее образования в регионе: проблемы и решения. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. № 3. С. 29-33.

6. Говердовская Е.В., Карлина О.А. Становление поликультурной компетентности будущего специалиста через решение профессиональных задач. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. № 5. С. 20-23.

7. Коблов Ф.Ч. Коммуникативная компетентность и культура общения в служебной деятельности сотрудника полиции. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 4. С. 79.

8. Коблов Ф.Ч. Совершенствование профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел. // Теория и практика общественного развития. 2015. № 10. С. 237-240.

9. Коркмазов А.В. Категория «лично-смысловая сфера» как психолого-педагогический феномен. // В сборнике: теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2017. С. 240-243.

10. Морозов А.Н. Педагогические основы развития исследовательских компетенций бакалавров в процессе дипломного проектирования. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2017. № 6. С. 30-33.

11. Нагоева М.А. Логические приемы, используемые в педагогическом процессе обучения специалиста. // Успехи современной науки. 2016. т. 1. № 10. С. 199-200.

12. Шамаев А.М. Информационное обеспечение антитеррористической деятельности. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 5-2. С. 181-184.

13. Шелехова Л.В., Коркмазов А.В. Психолого-педагогические приемы формирования и развития системы личностных смыслов в образовательном процессе. // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-10. С. 253-265

14. Ярычев Н.У. Подготовка будущих учителей к обеспечению прав ребенка в образовательном учреждении. // Москва, 2017.

Педагогика

УДК 378: 343.95

кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права

Неклюдова Виктория Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена изучению результатов правового воспитания современной студенческой молодежи. Проанализировано значение социальных институтов по формированию правового сознания и правового поведения молодежи. Представлены результаты собственного исследования студентов аграрного вуза по диагностике сформированности правосознания. Даны рекомендации по правовому воспитанию студентов неюридического вуза.

Ключевые слова: студенческая молодежь, правовое воспитание, неюридический вуз, формирование правосознания, правопослушное поведение.

Annotation. This paper is devoted to legal education of modern university youth. Moreover social institutions value in terms of foundation both legal awereness and behaviour among youth is analysed. The results of self-conducted research on agricultural students legal awareness are hihlighted. Also set of recommendations for legal education to non-law degree students is given.

Keywords: university youth, legal education, non-law degree, the formation of legal consciousness, law-abiding behavior.

Введение. Проблемы низкого уровня правосознания студенческой молодежи, проявляемые в выраженном снижении или отсутствии стремления придерживаться социально-правовых норм поведения, правовом инфантилизме, правовом нигилизме, пренебрежительном отношении к праву, неверии в закон и порядок, ситуативном доверии закону, оправдании противоправных поступков и т.д., – повод для особого внимания со стороны государственных структур, общественных организаций и системы образования в отношении правового воспитания будущих специалистов, управленцев, политиков. Правовое воспитание помимо значения в личностном развитии индивида, имеет смысл в формировании культурного, социально активного и законопослушного общества, развитии правового государства, а также в безопасности страны.

Актуальность вопросов правового воспитания современной студенческой молодежи обусловлена тем фактом, что студенчество и выпускники вузов являются наиболее активной частью молодежи, потенциальной участницей социально-экономических и политических действий.

Формулировка цели статьи: Проанализировать значение социальных институтов по формированию правового сознания и правового поведения молодежи. Изучить уровень правосознания студентов аграрного вуза, сформулировать рекомендации по правовому воспитанию будущих молодых специалистов.

Изложение основного материала статьи. Современные условия построения демократического, правового российского общества, укрепления законности и правопорядка предъявляют особые требования к личности гражданина, который должен обладать правовыми знаниями, высокой степенью сознательности, социальной ответственностью, внутренней потребностью сохранения законности. Формирование данных личностных качеств возможно посредством правового воспитания на всех уровнях педагогического влияния на личность: в семье, при получении образования, через средства массовой информации и т.д. Сложно

переоценить значение личности, с одной стороны, юридически грамотной, с другой стороны, – обладающей внутренней убежденностью и готовностью искренне соблюдать правовые нормы и правила. Воспитание такой личности – задача всех социальных институтов, ответственных за правовое воспитание, правовую социализацию индивида.

Решение вопросов правового воспитания возможно при совместных действиях представителей юриспруденции, педагогики, психологии и других смежных наук. В настоящее время современное представление правового воспитания на государственном уровне позиционируется как правос воспитательная деятельность государства, введено понятие института правового воспитания, что подчеркивает государственную значимость данного вида воспитания.

Проблемам совершенствования правового воспитания посвящена научная литература юридического, педагогического, психологического направлений. С конца 50-х годов XX столетия отмечается внимание к данной проблеме правоведов. В разработку общих проблем правового воспитания свой вклад внесли такие видные теоретики советского и российского права, как С.С. Алексеев, Д.А. Керимов, В.Н. Кудрявцев, Н.С. Малеин, А.В. Мицкевич, П.Б. Недбайло, А.С. Пиголкин, В.Д. Попков, Т.Н. Радько, А.Ф. Шебанов, Л.С. Явич и др.

В связи с нерешенной и нарастающей проблемой правового воспитания, правового сознания, правовой культуры в российском обществе, в целом, и среди молодежи, в частности, у ученых и практиков юристов, педагогов, психологов, философов сохраняется и повышается интерес к проблемам правос воспитательного процесса, вопросам методологии и методики преподавания правовых дисциплин в неюридических высших учебных заведениях, а также к проведению социально-психологических исследований по вопросам правового воспитания [8].

Вопросам изучения правового воспитания посвящена научная педагогическая литература, в ряду которой находятся труды П.П. Баранова, Т.С. Блонского, А.Д. Бойкова, М.М. Галимовой, А.Ю. Головатенко, Н.Н. Иорданского, К.Д. Кавелина, П.Ф. Каптерева, Л.М. Корниенко, К.Р. Корнилова, Б.Т. Лихачева, А.С. Макаренко, Г.Д. Марковой, А.В. Мицкевич, О.Ф. Мураметс, А.Ф. Никитина, В.С. Олейникова, А.С. Павлова, И.Ф. Рябко, И.С. Самощенко, С.М. Соловьева, Е.В. Татаринцевой, В.В. Тищенко, И.Е. Фарбер, Т.С. Шацкого, Б.Н. Чичерина, Г.А. Энгеля, Н.И. Элиасберг [3].

Проведенные исследования ученых различных научных школ и направлений дают полное представление о сущности и роли правового воспитания в современном российском обществе.

Согласно словарю понятий и терминов по образованию и педагогике В.М. Полонского, правовое воспитание – целенаправленный процесс формирования правового сознания и поведения, осознанного восприятия законов, правовых норм и обязанностей, уважения к установленным законам, недопустимости их нарушения [7].

Представление о правовом воспитании на стыке права, педагогики и психологии было дано А.А. Кваша через разделение процесса формирования правосознания, правовой культуры на следующие части: «передачу, накопление и усвоение знаний принципов и норм права, а также формирование соответствующего отношения к праву и практике его реализации, умение использовать свои права, соблюдать запреты и исполнять обязанности, как следствие – необходимость в осознанном усвоении основных, нужных положений законодательства, выработке чувства глубокого уважения к праву. Полученные знания должны превратиться в личное убеждение, в прочную установку строго следовать правовым предписаниям, а затем – во внутреннюю потребность соблюдать закон» [5].

Особенность проблемы правового воспитания современной студенческой молодежи обусловлена социально-экономическими и социально-политическими условиями формирования и развития личности молодых людей: их рождение – совпало с периодом распада СССР и первых лет формирования нового российского государства, детство – с последствиями экономического кризиса (дефолт 1998 года), отрочество – с финансово-экономическим кризисом 2008-2010 гг., юношество – с валютным кризисом 2014-2016 гг.

Смена политического строя, социально-экономическая нестабильность, рост преступности как внешние факторы, влияющие на формирование юной личности, переживающей собственные возрастные кризисы, явились одной из основных причин формирования правового нигилизма как крайнего проявления пренебрежительного отношения к конституционно-правовым нормам государства, закону, правопорядку.

Исследователи правовой социализации современной российской молодежи Д.Н. Загутин, П.С. Самыгин, С.И. Самыгин отмечают следующие факторы, влияющие на формирование личности молодых людей: «кардинальные изменения в политике, экономике, праве, трансформация правовых и политических традиций, острая социальная дифференциация, правовая и социокультурная реформации – изменили положение человека в обществе, расширили границы автономии формирующейся личности». Учеными отмечается особая социальная ситуация развития, характеризующаяся противоречивыми условиями, вызванными значительной трансформацией институтов правовой социализации: семьи, системы образования, средств массовой информации, политических, правовых и общественных организаций [4].

Вследствие того, что негативные социальные тенденции наибольшее воздействие оказывают на молодежь как на социальную группу с неустойчивым сознанием, то именно молодежь реагирует «социальной дезориентированностью, психологической растерянностью и маргинальностью» [2].

Необходимо отметить, что все социальные институты имеют значение для правового воспитания молодежи вследствие того, что каждый из них является проводником информации о праве, законе, правопорядке, событиях общественной жизни, эмоционально отмеченных нравственно-правовыми оценками и влияющих на становление правовых взглядов.

В зависимости от этапа социализации индивид получает правовые знания в семье, образовательных учреждениях, средствах массовой информации, государственных органах и общественных организациях. «Правовой ликбез» ребенок, подросток проходит в семье и школе, формируя «правовой минимум», позволяющий начать развитие правового сознания и правовой культуры вне зависимости от его социального положения. Существенное значение на всех этапах правовой социализации имеют средства массовой информации, не учитывающие потребности в юридических знаниях, но поступающие неограниченным потоком (особенно, интернет) и допускающие безоценочный или оправдательный тон комментариев противоправных поступков, нарушений законности, а также не формирующие нетерпимого отношения к правонарушениям.

Основная нагрузка по правовому воспитанию лежит на послешкольном образовании: в средних и высших учебных заведениях в гуманитарном и социально-экономическом цикле обязательны для изучения правовые дисциплины.

Среди общих функций образования современной педагогической науки ученые выделяют воспитательную функцию, способствующую становлению личностной системы ценностей обучающихся, их мировоззрения, правосознания, мотивационной и поведенческой сферы [1].

Одной из общекультурных компетенций, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата, сформулирована следующим образом: «способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности» [9].

Следует отметить, что в аграрном вузе обучающиеся по программам бакалавриата изучают различные отрасли права: конституционное право; гражданское право, административное право, уголовное право; специальные отрасли: трудовое право, семейное право, экологическое право, земельное право, аграрное право, финансовое право, налоговое право, процессуальное право. Специальные отрасли права студенты изучают в процессе освоения профессионального цикла, и, соответственно, овладевая профессиональными компетенциями. Несмотря на то, что формирование профессионального правосознания является необходимым условием обучения юристов, данный вид правового сознания будет преимуществом при профессиональной деятельности любого специалиста.

С целью изучения уровня сформированности правосознания как критерия правовой воспитанности студентов-аграриев была проведена психодиагностика студентов аграрного вуза выпускных курсов.

Эмпирической базой исследования выступает Пермский государственный аграрно-технологический университет (Пермский ГАТУ). Субъектом исследования являются студенты Пермского ГАТУ, обучающиеся по программам бакалавриата. Простую случайную выборку составили студенты очной формы обучения четвертых курсов следующих направлений подготовки: «Агрономия», «Агрохимия и агропочвоведение», «Почвоведение» в количестве 97 человек, обоих полов в возрасте от 20 до 24 лет. Выборку составили студенты, имеющие сформированное представление о праве (в процессе обучения в вузе изучали право, правоведение, специальные отрасли права: экологическое право, земельное право, семейное право, трудовое право и пр.). Использованный метод психодиагностики: методика Е.В. Распопина [10].

В результате опроса студентов Пермского ГАТУ были получены следующие данные:

- 44 % опрошенных студентов показали правовой нигилизм, пренебрежительное отношение к праву вплоть до его полного отрицания, неверие в закон и порядок, убежденность в том, что законом правят деньги, связи, социальный статус;
- 56 % опрошенных студентов показали ситуативное доверие закону, средний уровень правовой ориентированности поведения;
- 35 % респондентов обнаружили оправдание противоправных поступков, им присуще мнение о том, что преступления есть и будут совершаться всякий раз, когда для этого есть благоприятные условия, что путем противоправных действий можно добиваться определенных, в том числе и «благих» целей;
- 65 % респондентов продемонстрировали ситуативное отношение к противоправному поведению, средний уровень терпимости/нетерпимости к противоправным поступкам;
- у 52 % опрошенных студентов выявлен низкий уровень правосознания, выраженное снижение или отсутствие стремления придерживаться социально-правовых норм поведения;
- 48 % опрошенных студентов показали средний уровень правосознания, ситуативную готовность личности придерживаться социально-правовых норм поведения.

По сравнению с результатами опроса, проведенного автором в предыдущие годы среди студентов, обучающихся на экономических направлениях, уровень сформированности правового сознания у студентов-аграриев несколько выше, что свидетельствует о более эффективном правовом воспитании агрономов, агрохимиков и почвоведов [6].

Данные результаты психодиагностики уровня сформированности правосознания необходимо использовать при дальнейшем развитии правопослушного поведения, при правовом воспитании в рамках обучения в вузе (по программам бакалавриата и магистратуры) и в профессиональной деятельности (например, при правоприменительной практике на производстве).

Рекомендуем руководителям производственной практики давать задания студентам, касающиеся профессиональной правоприменительной деятельности. Профессорско-преподавательскому составу необходимо привлекать к лекционным, практическим занятиям руководителей предприятий, должностных лиц государственного аппарата с целью обсуждения вопросов законодательной и правоприменительной деятельности, что будет способствовать формированию правовой культуры студентов.

Также возможно привлечение студенческой молодежи к практике «претворения в жизнь» правовых норм (работа в студенческом совете вуза, молодежном парламенте и др. общественных организациях).

Выводы. Обобщая вышесказанное, необходимо отметить низкий уровень правового воспитания современной студенческой молодежи. С целью диагностики и коррекции правового воспитания, формирования правовой культуры рекомендуем регулярную психодиагностику правосознания студентов различных направлений подготовки и форм обучения, особенно, неюридических вузов, а также корректировку психоэмоционального отношения к закону, праву, правопорядку с целью формирования уважительного отношения к закону, внутренней убежденности соблюдения правовых норм и правил.

Литература:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Гусарова М.А. Особенности правовой социализации современной российской молодежи в период аномизации / М.А. Гусарова // Общество: политика, экономика, право. – 2011. – № 3. – С. 149-153.
3. Даничев Н.В. Анализ проблемных вопросов правового воспитания в педагогической литературе и практике / Н.В. Даничев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11. – С. 185-196.
4. Загутин Д.С. Особенности правовой социализации современной российской молодежи в трансформирующемся обществе / Д.С. Загутин, П.С. Самыгин, С.И. Самыгин // Философия права. – 2017. – № 1(80). – С. 113-117.
5. Кваша А.А. Правовые установки граждан / А.А. Кваша // автореф. дисс. ... канд. юрид. наук. – Волгоград: 2002. – 27 с.

6. Неклюдова В.В. Правопослушное поведение студентов экономических направлений как результат сформированного правосознания / В.В. Неклюдова // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 5. – С. 342-347.

7. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

8. Почтарь Т.М. Правовое воспитание в педагогических вузах: вопросы методологии и методики / Т.М. Почтарь // дисс. ... канд. юрид. наук. – М.: 2000. – 207 с.

9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1431 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 35.03.04 Агрономия (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – <https://минобрнауки.рф/документы/924> (дата доступа 01.02.2018)

10. Распопин Е.В. Исследование морально-психологических качеств личности на примере правосознания // Прикладная юридическая психология, 2015. – № 4. – С. 138-144.

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Плотникова Екатерина Евгеньевна

Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета (г. Борисоглебск);

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

магистрант Лисина Екатерина Игоревна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ КАК КОМПОНЕНТ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

Аннотация. Ключевым фактором в семейном воспитании детей выступает педагогическая культура родителей, которая представляет собой их уровень личностного образования (знания, умения, навыки) по вопросам воспитания и развития личности ребенка в современных социальных условиях. Формирование педагогической культуры является актуальной задачей как общества в целом, так и образовательных организаций. Уровень педагогической культуры находится в прямой зависимости от уровня образованности, богатства жизненного опыта семьи, общественной направленности личности, системы ценностей личности, индивидуальных особенностей родителей и тесно связан с их воспитательными целями и устремлениями. В статье анализируются цель, задачи, методы формирования и саморазвития педагогической культуры родителей на основе взаимодействия школы и семьи.

Ключевые слова: семья, родители, ребенок, взаимодействие, педагог, самообразование.

Annotation. The key factor in the family education of children is the pedagogical culture of parents, which represents their level of personal education (knowledge, skills, skills) on the upbringing and development of the child's personality in modern social conditions. Formation of pedagogical culture is an actual task for both society as a whole and for educational organizations. The level of pedagogical culture is directly dependent on the level of education, the wealth of life experience of the family, the public orientation of the individual, the system of personal values, individual characteristics of parents and is closely related to their educational goals and aspirations. The goal, tasks, methods of formation and self-development of parents' pedagogical culture on the basis of interaction between school and family are analyzed in the article.

Keywords: family, parents, child, interaction, teacher, self-education.

Введение. В условиях современного общества повышаются требования к полноценной реализации семьей ее воспитательных функций. Общество нуждается в педагогически грамотных родителях, способных к взаимодействию со школой для обеспечения социализации и развития личности. Со стороны общественных структур поддержка семьи пока достаточно слаба. Связь семьи со школой как ведущим институтом воспитания не вполне достаточна. В настоящее время отсутствует и система работы с родителями по формированию педагогической культуры. Поэтому ее формирование становится важнейшей задачей общества и школы.

Низкий уровень психолого-педагогической культуры родителей влияет на характер взаимоотношений их с детьми: формализация и обеднение контактов, уменьшение совместных форм деятельности, дефицит теплоты в отношениях друг к другу и др. При этом у родителей проявляется потребительское отношение к школе. Это приводит к определенным проблемам семейного воспитания, которые выражаются в безответственном отношении к выполнению родительских обязанностей, слабой мотивации и безграмотности в организации семейного воспитания, самоустранении многих родителей от решения вопросов воспитания. Родители порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно.

Формулировка цели статьи и задач. Проанализировать структуру и специфику формирования педагогической культуры родителей как основного компонента воспитательного потенциала семьи.

Изложение основного материала статьи. В педагогической энциклопедии, понятие «культура» определено как уровень развития общества, способностей и творческих сил человека. Уровень культуры выражается в деятельности, организации жизни и создаваемых людьми ценностей.

Г.П. Выжлецов рассматривает «культуру» как высшую степень облагороженности природных и социальных условий жизни и человеческих отношений. Культура осваивается живущими людьми и передается ими по наследству последующим поколениям [2].

В.Н. Сагатовский считает, что культура может анализироваться одновременно как процесс и результат человеческой деятельности. Посредством культуры люди реализуют ценности и жизненные смыслы.

А.Н. Леонтьев, В.С. Давидович определяют рассматриваемое понятие как процесс, в ходе которого происходит творческая саморегуляция личности.

А. Швейцер указывает на то, что целью культуры является достижение прогресса и человека и человечества во всех областях общественной жизни. При этом прогресс должен осуществляться в интересах духовного совершенствования индивида.

М.С. Коган определяет понятие «культура», как результат практической деятельности людей, в результате которой формируются внутренняя сущность человеческих идей, привычек, навыков.

Термин «педагогическая культура» был введен в научный оборот в конце 50-х гг. XX в. Г.Н. Волковым. Данное понятие им было определено как среда материальной и духовной культуры народа, связанная с воспитанием детей. Педагогическая культура родителей, по мнению Г.Н. Волкова, отражает взгляды народа на воспитание детей.

Вопросы формирования педагогической культуры родителей рассматривались в работах ряда отечественных педагогов (П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.). Традиционно, данные вопросы раскрывались в контексте расширения теоретических знаний родителей о воспитании детей.

В.А. Сухомлинский полагал, что необходимо целенаправленно повышать уровень педагогической грамотности родителей и формировать у них педагогическую культуру. Это необходимо для того, чтобы родители смогли грамотно и разумно организовать воспитание детей в семье.

Во второй половине XX в. вопросы формирования педагогической культуры родителей, рассматривались И.В. Гребенниковым. Понятие «педагогическая культура родителей» определялось им как совокупность уровней педагогической подготовки. Педагогическая культура отражает степень педагогической зрелости отцов и матерей, уровень их педагогической образованности.

Анализ компонентов педагогической культуры имеет существенное значение, поскольку отражает ее содержание и специфику развития. Педагогическая культура родителей по мнению ученых включает мотивационный, когнитивный, операционный, коммуникативный, рефлексивный, эмоциональный аспекты [9].

Содержание мотивационного компонента определяет стремление родителей к освоению ими необходимого воспитательного опыта с целью получения эффективного результата. Цель мотивационного компонента - формирование у родителей системы личностных потребностей, которые побуждают к целеполагающей деятельности в процессе воспитания школьников в семье, осознание значимости этой деятельности, понимание своей роли в ней, уверенность в своей состоятельности как педагога.

Содержание когнитивного компонента педагогической культуры включает в себя психолого-педагогические, физиолого-гигиенические, правовые знания, которые необходимы для полноценной реализации воспитания в семье. Прежде всего, это содержание знаний о законах возрастного анатомо-физиологического и психического развития школьников, осознание значимости семьи и семейного воспитания: понятие любви, здоровья, здорового образа жизни, семейных и культурно-национальных традиций и обычаев; освоение знаний по решению проблем, устранению типичных ошибок в области семейного воспитания, овладение знаниями по вопросам правовой и экономической защиты личности ребенка.

Операционный компонент характеризуется осознанным владением родителями методами, приемами, формами воспитательного взаимодействия с ребенком; способностью организовать содержательную жизнь школьника в семье, развитию диагностических умений родителей, направленных на изучение интересов и склонностей ребенка.

Коммуникативный компонент педагогической культуры родителей заключается в их умении организовывать благоприятный психологический климат в семье, в понимании детей и других членов семьи, проявление терпимости к чужому мнению, способность управлять своим психофизическим состоянием и своими мыслями, способность к решению конфликтов.

Содержание рефлексивного компонента педагогической культуры представлено наличием у родителей способности к анализу собственных действий и состояний, оценке эффективности примененных приемов, способов общения с детьми, умения выявлять причины успеха и неудач, возникновения ошибок и трудностей, которые происходят в ходе семейного воспитания, развитие эмпатического отклика у родителей.

Эмоциональный компонент педагогической культуры родителей предполагает владение собой в сложных ситуациях, понимание эмоционального состояния ребенка по малозначительным проявлениям в его поведении, способность к пониманию проблем школьника и определение способов их разрешения, способность родителей к проявлению доброжелательности, сопереживания, сочувствия.

Определение степени выраженности того или иного компонента происходит с учетом разного характера проявления, что позволяет обозначить несколько уровней сформированности педагогической культуры родителей.

Творческий (высокий) уровень основывается на систематическом расширении родителями своих знаний о процессе воспитания, что обеспечивает осознанную постановку целей и задач воспитания школьника, использование соответствующего комплекса различных способов, приемов и средств воспитания; нахождение компромисса в спорных педагогических ситуациях, без потери самообладания; анализ достигнутых результатов воспитания, признание возможных просчетов в воспитании детей.

Репродуктивно-функциональный (средний) уровень предполагает наличие у родителей фрагментарных знаний о воспитании детей в семье, которые не позволяют им обозначить цель, задачи, способы, приемы и средства воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьника; умений руководствоваться в решении проблемных ситуаций эмоциями, а не разумом, неумение найти компромисс в развитии взаимоотношений с детьми, следствием чего является возникновение частых конфликтов в семье; наличие не высокого результата в воспитании ребенка.

Обыденно-практический (низкий) уровень имеют те родители, которые не проявляют стремления к приобретению знаний о воспитании ребенка в семье, что, в целом не способствует осознанию целей и задач семейного воспитания, умение применять комплекс соответствующих методов и приемов воспитания; не способность к пониманию внутреннего мира школьника [3].

Целью формирования педагогической культуры родителей является пробуждение и развитие педагогического сознания родителей, повышение их воспитательного потенциала для успешной реализации социальных ролей (мужа или жены, отца или матери).

Задачи образовательной организации по формированию педагогической культуры родителей включают: формирование у родителей интереса к педагогике, к себе как к педагогу; обогащение психолого-педагогическими знаниями в области семейного воспитания; овладение технологиями организации семейного воспитания и умениями по разрешению педагогических ситуаций; развитие навыков самопознания и саморазвития; формирование педагогического мышления в процессе коллективного обсуждения семейных проблем.

Методика формирования педагогической культуры родителей основывается на общепедагогических принципах: единства педагогического просвещения и самообразования родителей, многообразия форм взаимодействия с родителями, опоры на положительный опыт семейного воспитания. По мнению В.В. Коробкова, М.Б. Шеина, в работе с родителями требуется отойти от традиционного формирующего подхода. Актуальной задачей становится активизация их субъектной роли, уважения и поддержки потенциальных возможностей, поиска качественно новых форм и методов развития воспитательного потенциала семьи [6].

Одной из ведущих задач педагога по формированию педагогической культуры родителей является руководство их самообразованием и саморазвитием. Чтобы воспитывать и развивать детей, родители сами должны постоянно саморазвиваться. Поэтому педагогическая деятельность с родителями может рассматриваться как постоянный процесс их саморазвития, основанный на сознательном стремлении к совершенствованию своей личности. Педагог при этом выполняет функции тьютора. В руководстве саморазвитием родителей важно подвести их к осознанию своей роли как родителя, к внутреннему осмыслению своих родительских функций. В этом случае знания, информация, полученные от педагогов, психолога, из литературы, станут внутренней составляющей личности, будут побуждать к преобразованию себя, к совершенствованию своей родительской культуры. Значение педагогической поддержки родителей в формировании педагогической культуры должно состоять в том, чтобы помочь осознать и преодолеть то или иное затруднение, ориентируясь на имеющиеся возможности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий в воспитании ребенка, создать условия для самостоятельного преодоления затруднений в его воспитании [7].

Для повышения педагогической культуры родителей в школе необходимо использовать разнообразные формы и методы, как традиционные, так и инновационные. При этом педагогу необходимо исходить из уровня подготовленности родителей к воспитательной деятельности и конкретных образовательных потребностей. Классное родительское собрание до сих пор является основной формой взаимодействия педагога с родителями. Для повышения активности родителей собрания можно дополнять наглядной педагогической пропагандой через материалы стендов, тематических выставок: «Для вас, родители», «Советы и рекомендации» и др.

Эффективной формой повышения педагогической культуры является семинар, направленный на расширение знаний родителей о семейном воспитании, о приемах взаимодействия с детьми; изменения отношения родителей к самому процессу воспитания. Родители вовлекаются в обсуждение и осмысление семейных проблем, обмениваются опытом, и в ходе дискуссий вырабатывают пути их разрешения. Семинар позволяет сформировать активную образовательную среду, создать атмосферу взаимопомощи. В процессе такой работы могут быть использованы следующие приемы: приглашение специалистов для выступления по теме, интересующих конкретную группу родителей; групповые дискуссии, в основе которых - конкретные педагогические ситуации, пережитые родителями или предложенные педагогами; например, на темы: «Нравственные основы семейной жизни», «Конфликты с детьми» и т.п.; обсуждение содержания научно-популярных педагогических пособий, посвященных проблемам семейной жизни и семейного воспитания [8].

Продуктивной формой повышения педагогической культуры родителей является «Школа для родителей». Проведение занятий в подобной школе может иметь следующую структуру: знакомство родителей с темой; диалог родителей и педагогов в режиме «вопрос-ответ»; рекомендации родителям по воспитанию ребенка в семье. Примерные темы: «Адаптация обучающихся 5-х классов к учебной деятельности в основной школе»; «Конфликты и пути их разрешения»; «Выбор профессии» и пр.

В последнее время все чаще школы для формирования педагогической культуры родителей используют специально разработанные программы, которые позволяют системно подойти к решению данной проблемы. Так, Д.В. Григорьев, О.Ю. Кожурова предлагают цикл занятий для классных руководителей, которые окажут им помощь во взаимодействии с семьей. Каждое занятие включает выступление социального педагога, методики изучения воспитательного потенциала семьи, практические задания.

В процессе формирования педагогической культуры приходится нередко прибегать к коррекционной работе в изменении родительских установок по отношению к развитию и воспитанию детей. Такая работа позволяет достичь успеха в самоперестройке семейных отношений и практике семейного воспитания, оптимизировать способы и формы воспитания детей в семье. Используя всевозможные средства, школа в лице педагогов должна сделать родителей своими единомышленниками в деле воспитания и образования подрастающего поколения, выступив объединяющим ядром образовательного пространства для родителей. Всякая недооценка воспитательной деятельности семьи ведет к стихийности формирования личности ребенка. Повышение педагогического сознания родителей будет содействовать их саморазвитию, что также является важнейшим фактором семейного воспитания. Поэтому для образовательных организаций одна из приоритетных задач должна заключаться в развитии педагогической культуры родителей на протяжении всего периода обучения ребенка. Залогом эффективности взаимодействия педагога с родителями является стремление к партнерским отношениям и творческий процесс работы над собой [5].

Выводы. Совместная деятельность школы и семьи позволяет воздействовать на качество семейного воспитания, предупреждать и нейтрализовать его недостатки. Подобные отношения следует выстраивать на основе социального партнерства. Партнерское взаимодействие может принимать разные формы: предоставление услуг, разработка совместных проектов, совместная управляющая деятельность и др. Для эффективности взаимодействия педагогов с родителями необходимы взаимная заинтересованность в достижении целей, желание родителей системно заниматься воспитанием детей, взаимопомощь. В основе сотрудничества семьи и педагогов должны лежать принципы взаимного доверия и уважения, поддержки и

помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу. В современных условиях участие в повышении педагогической культуры семьи должно стать профессиональной обязанностью каждого педагога, а деятельность школы - носить системный и комплексный характер, сочетать индивидуальный и дифференцированный подходы.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Управление воспитательной системой общеобразовательной организации // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2017. С. 177-180.
2. Зверева О.Л. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи: современные подходы. М.: ГПИ, 2003. 40 с.
3. Огородова М.В., Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Особенности реализации социального партнерства в образовательном пространстве школы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 7-5. С. 888-890.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2006. 528 с.
5. Плотникова Е. Е. Развитие познавательной активности детей в условиях материнской школы: монография. - Борисоглебск, 2012.
6. Плотникова Е. Е. Содержательный аспект преемственности материнской и начальной школы // Начальная школа. - 2011. - № 2. - С. 1.
7. Плотникова Е. Е., Быстрова Н. В. Отечественные традиции развития речи детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-11. - С. 161-167.
8. Плотникова Е.Е., Быстрова Н.В. Социально-педагогические условия профессиональной ориентации старшеклассников // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 8.
9. Рубченко А.К. Подходы к проблеме детско-родительских отношений в отечественной психологии // Вопросы психологии. 2005. № 4. С.98-114.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Плотникова Екатерина Евгеньевна

Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета (г. Борисоглебск);

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

магистрант Тюмина Наталья Сергеевна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЕЙ ВОСПИТАННИКА

Аннотация. Создание образовательного пространства в дошкольной образовательной организации с привлечением семьи как среды развития личности ребенка дошкольного возраста является одним из перспективных направлений развития системы дошкольного образования в России. В статье рассматривается одно из приоритетных направлений деятельности дошкольной образовательной организации - взаимодействие детского сада и семьи. Акцентируется внимание на доверительности в отношениях «педагог – родитель»; выделяются цель и задачи педагогов дошкольной образовательной организации при работе с родителями; уделяется внимание педагогическому просвещению родителей и методам работы с ними.

Ключевые слова: семья, родители, ребенок, взаимодействие, педагог, дошкольная образовательная организация.

Annotation. Creation of educational space of preschool organizations with the involvement of the family environment of personal development of preschool-age children is one of the promising directions of development of system of preschool education in Russia. The article considers one of directions of activity of preschool educational organization - the interaction of kindergarten and family. The article focuses on the trust in the relationship "teacher – parent"; highlighted the purpose and objectives of teachers of preschool educational institutions when working with parents; attention is paid to the pedagogical education of parents and methods of work with them.

Keywords: family, parents, child, interaction, teacher, preschool educational institution.

Введение. В настоящее время забота о благополучии каждой семьи, укрепление ее связей с социумом накладывает на родителей более высокую ответственность за воспитание подрастающего поколения, однако не все родители осознают значимость данной задачи. Повышение педагогической компетентности родителей, расширение взаимодействия между семьей и дошкольной образовательной организацией тесно связаны с решением проблемы педагогического просвещения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) определяются основные принципы дошкольного образования, к которым отнесены: принцип сотрудничества организации с семьей; принцип обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования детей, охраны и укрепления их здоровья; принцип дифференциации в работе с родителями (учет микроклимата семьи, родительских запросов, степени заинтересованности родителей) и др.

Общественность все настойчивее выдвигает требование: дошкольные образовательные организации и школа должны стать активными помощниками родителей по воспитанию детей в семье и выполнять важную социально-педагогическую задачу, осуществляя всестороннее развитие личности ребенка. Взаимосвязь дошкольной образовательной организации и семьи предусматривает такое воспитание, при котором педагоги

и родители постоянно обмениваются опытом, внедряя в практику наиболее ценные приемы воспитательного взаимодействия детьми.

Формулировка цели статьи и задач. Проанализировать специфику взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьей воспитанника.

Изложение основного материала статьи. В результате существовавшей долгие годы государственной политики в области образования подрастающего поколения, у родителей сформировалось стереотипное представление о том, что воспитание и образование детей является прерогативой государства. Часто от родителей можно услышать «Я отдаю ребенка в детский сад для того, чтобы его всему научили, а мне некогда, я работаю». Такая родительская позиция неизбежно приводит к дисгармонии эмоциональных отношений в семье, снижению статуса матери, и «подрыву» отцовства, как важнейшего института социализации [2].

На сегодняшний день наблюдается понижение доверия к воспитателю, многие родители не удовлетворены организацией воспитательно-образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, качеством предоставленных образовательных услуг; между детским садом и семьей отмечается отсутствие взаимопонимания и согласованности в воспитании дошкольников.

Дошкольные образовательные организации по-прежнему остаются закрытыми учреждениями, большинство родителей не имеют четкого представления о том, как происходит воспитание и образование их детей, поэтому зачастую остаются равнодушными к советам и рекомендациям педагогов, слабо идут на контакт с ними, выступая сторонними наблюдателями воспитательно-образовательного процесса. Однако следует отметить, что такую позицию, к счастью, занимают не все родители, часть из них старается установить тесный эмоциональный контакт с воспитателями, высказать свои предложения, оказывают помощь педагогам в организации предметно-развивающей среды для дошкольников, активно участвуют в проведении различных педагогических мероприятий. В целом же, на данный момент, родителей и воспитателей нельзя назвать единомышленниками; скорее всего, они выступают оппонентами [10].

Подобная ситуация во взаимодействии дошкольной образовательной организации с семьей во многом детерминирована завышенным уровнем требований школы к уровню интеллектуального развития детей, поэтому родители стали выдвигать свой «социальный заказ» на подготовку ребенка к школе, понимая его как умение писать, читать, считать. Родителей перестало беспокоить то, как происходит общение их ребенка со сверстниками, что его интересует, тревожит, печалит, радует. Современные мамы и папы имеют возможность самостоятельно решать проблему получения качественного образования для своих детей, обращаясь к институту домашнего воспитания, посещению частного детского сада и пр., поэтому дошкольные образовательные организации находятся в состоянии конкурентной борьбы с вариативными формами воспитательных услуг [5].

Таким образом, вышеобозначенные проблемы побуждают дошкольные образовательные организации к тому, чтобы пересмотреть формы педагогического взаимодействия с семьей. Диалог, основой которого должны стать сотрудничество, содружество и взаимопомощь, в итоге будет способствовать созданию единого пространства развития каждого ребенка. В качестве основных причин, препятствующих организации такого пространства, исследователи обозначают следующие:

- наличие педагогической пассивности родителей, т.е. отсутствие у них осознания важности выполнения своей воспитательной функции, стремления установить единые требования к ребенку в детском саду и семье;
- недостаточно сформированные умения родителей осуществлять педагогическую рефлексию: отсутствие самокритики, неразвитость эмпатического отклика на поведение ребенка;
- преобладание рациональных форм взаимодействия в педагогическом общении воспитателей с родителями;
- выполнение педагогом роли информатора, наставника в педагогическом взаимодействии с родителями, определяя им, тем самым, позицию объекта (а не субъекта) воспитания.

В педагогических исследованиях А.Н. Ганичевой, О.Л. Зверевой, В.А. Каракоровского, Н.М. Метеновой, Л.И. Новиковой, Н.Н. Селивановой, рассматриваются факторы, влияющие на эффективность организации пространства между детским садом и семьей, среди которых, важное место занимает уровень развития педагогической культуры родителей [3].

Основными чертами развития педагогической культуры родителей О.Л. Зверева называет владение педагогическим тактом, способность быть толерантным, объективным; разумная требовательность к детям, наблюдательность и умение прогнозировать развитие дошкольников [6].

Повышению педагогической культуры родителей способствует создание атмосферы доверительно-делового общения воспитателя с родителями. Инициаторами развития педагогического взаимодействия выступают специалисты дошкольной образовательной организации, которые должны иметь профессиональную подготовку не только в области воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста, но и сотрудничества с семьей как участником данного процесса.

Для установления полноценного педагогического общения с родителями, воспитателю необходимы знания о значении семьи в воспитании дошкольника и особенностях семейного воспитания, методиках диагностики семьи, инновационных формах сотрудничества с родителями, методах активизации родительского потенциала в воспитании детей. В число средств, вооружающих воспитателя данными умениями, целесообразно включить (помимо обычно принятых форм) моделирование разного рода ситуаций общения, а также специальное обсуждение различных случаев успешных и неудавшихся контактов с родителями, имевших место в данном педагогическом коллективе. Подобные методы педагогического взаимодействия являются не только поучительными, но и позволяют мысленно «примериться» к трудной ситуации, создавая психологический настрой, облегчающий поведение в жизненной ситуации как воспитателя, так и родителей.

Эффективность работы с родителями детерминирована не только грамотным выбором содержания и форм деятельности, но и той психологической составляющей, которая обеспечивает процесс организации повседневных контактов между людьми и характеризуется их взаимным доверием и доброжелательностью [4]. Этим обуславливается потребность в применении дифференцированного подхода в работе с родителями, в соответствии с уровнями их педагогической компетентности.

Педагогическое взаимодействие воспитателей и родителей осуществляется в основном через: приобщение родителей к воспитательно-образовательному процессу; расширение форм участия семьи в

организации жизни детского сада; обеспечение условий для профессиональной самореализации воспитателей; различные формы наглядно-информационного просвещения (выставки работ детей, позволяющих родителям ближе узнать специфику детского сада, знакомство с предметно - развивающей средой и др.); использование разнообразных программ совместной деятельности дошкольной образовательной организации с семьей ребят; укрепление связей между педагогами и родителями в совместной работе по воспитанию и развитию дошкольника на основе знаний о психических особенностях возрастного развития, с учетом интересов, способностей и предшествующего опыта ребенка; понимание, терпимость и педагогический такт в работе с детьми [11].

По мнению Е.П. Арнаутовой, в повседневном общении воспитатели и родители зачастую не акцентируют свое внимание на положительных особенностях ребенка дошкольного возраста и сосредоточивают его в основном на отрицательном поведении [1].

Т.А. Куликова указывает, что педагоги допускают типичную ошибку, сообщая родителям о негативном поведении ребенка, отсутствии у него успехов в деятельности, забывая о том, что для них малыш является самым лучшим. Подобная ситуация может привести к развитию недоверия к воспитателю, нежеланию осуществлять их дальнейшее взаимодействие [7].

Поэтому, внешней целью первого этапа организации педагогического сотрудничества дошкольной образовательной организации с семьей является «перестановка акцентов», а внутренней – создание партнерских взаимоотношений с родителями на основе доверия и взаимопонимания.

На втором этапе создания доверительно-деловых контактов детского сада с семьей активизируются интерактивная, коммуникативная и перцептивная стороны общения, которые тесно переплетаются между собой: установление педагогически целесообразного взаимодействия невозможно без обмена информацией [9].

Задачей третьего этапа развития педагогического взаимодействия с семьей является сообщение родителям тех неожиданных или интересных знаний о ребенке, которые они не могли получить в семье (например, данные социометрических исследований о статусе дошкольника в группе сверстников). При этом воспитатель должен доверительно сообщить родителям о том, какие малыш имеет затруднения в общении с детьми, и попросить у них совета, как решить эту проблему. Внешняя цель такого педагогического взаимодействия – знакомство родителей с психологическими особенностями своего ребенка вне семьи, внутренняя цель - формирование у родителей установок на полноценное сотрудничество [12].

Выводы. На основе теоретических и практических исследований заявленной проблемы мы выявили основные принципы взаимодействия педагогов с родителями:

1. Доброжелательный стиль общения. Позитивное общение - тот самый прочный фундамент, на котором строится вся работа воспитателей с семьей ребенка. В общении педагога с родителями должен быть исключен категоричный и требовательный тон.

Любая грамотно построенная коллективом дошкольной образовательной организации модель педагогического взаимодействия с семьей останется «моделью на бумаге», если педагог не способен выработать эффективных форм педагогического обращения к родителям. Воспитатель организует общение с ними ежедневно, поэтому от педагога во многом зависит, каким будет отношение семьи к детскому саду в целом. Значимость ежедневного доброжелательного взаимодействия педагогов с родителями гораздо важнее, чем отдельное, грамотно проведенное мероприятие.

2. Проявление индивидуального подхода не только в работе с детьми, но и в работе с родителями. Педагог в общении с родителями должен тонко чувствовать ситуацию, эмоциональный настрой мамы или папы. В данном отношении воспитатель должен владеть всем арсеналом вербальных и невербальных средств общения для того, чтобы налаживать тесное взаимодействие с родителями, проявлять сочувствие, уметь успокоить и вместе поразмышлять над разрешением проблемной ситуации [2].

3. Развитие института сотрудничества, а не наставничества. Современным мамам и папам в большинстве случаев известны педагогические приемы воздействия на детей. Поэтому позиция наставника и простая пропаганда педагогических знаний, сегодня не может принести положительных результатов. Гораздо эффективнее будет создание атмосферы взаимопомощи и поддержки семье в решении сложных педагогических ситуаций, заинтересованность всего коллектива детского сада в жизни семьи и искреннее желание оказать помощь.

4. Тщательная подготовка к педагогическому общению с родителями. Даже для самого небольшого мероприятия с родителями необходима тщательная и серьезная организация. Главным в этой деятельности является качественная сторона общения, а не количество отдельно взятых, не связанных между собой мероприятий. Слабая подготовка родительского собрания или семинара может негативно сказаться на положительном имидже образовательной организации в целом.

5. Динамичное развитие дошкольной образовательной организации. В настоящее время детский сад должен интенсивно развиваться, а не функционировать, являясь той мобильной системой, которая способна быстро реагировать на изменения в социальном составе родителей, их образовательных потребностей и воспитательных запросов. В соответствии с чем, необходимо менять формы педагогического сотрудничества дошкольной образовательной организации с семьей [8].

Итак, педагогическое взаимодействие педагогов и родителей дошкольников является одним из важных направлений создания развивающего образовательного пространства дошкольной образовательной организации, которое способно оказывать как прямое, так и косвенное влияние на всестороннее развитие личности ребенка, на повышение уровня состояния его физического и психического здоровья, обеспечить успешность его дальнейшего образования и воспитания.

Литература:

1. Арнаутова Е. П. Педагог и семья. - М.: Карапуз, 2011. – 264 с.
2. Быстрова Н. В., Плотникова Е. Е. Материнство как социальный институт современного общества // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 11.
3. Быстрова Н.В., Царева О.С. Дошкольные образовательные учреждения в нижегородской губернии в годы советской власти // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 5 (49). С. 458-466.
4. Горшенине В. В., Самошкина И. В., Черкасова Н. П. Система работы детского сада по вопросам семейного воспитания. - Волгоград: Панорама, 2007. - 132 с.

5. Доронova Т. Н. Дошкольное учреждение и семья - единое пространство детского развития: методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений. - М.: Линка-пресс, 2003. - 224 с.
6. Зверева О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект. - М.: ТЦ «Сфера», 2013. - 80 с.
7. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник. - М.: Академия, 1999. - 232 с.
8. Пастухова И. О. Создание единого пространства развития ребенка: Взаимодействие ДОУ и семьи. - М.: ТЦ Сфера, 2007. - 48 с.
9. Плотникова Е. Е. Интегративные основы развития речи ребенка в период раннего детства // Менталитет, мировоззрение, credo в педагогике ненасилия: Материалы XXVIII Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией А.Г. Козловой, В.Г. Маралова, М.С. Гавриловой. - СПб.: Издательство «67 гимназия. Verba Magistri», 2007. - С. 213-219.
10. Плотникова Е. Е. Развитие познавательной активности детей в условиях материнской школы: монография. - Борисоглебск, 2012.
11. Плотникова Е. Е. Содержательный аспект преемственности материнской и начальной школы // Начальная школа. - 2011. - № 2. - С. 1.
12. Плотникова Е. Е., Быстрова Н. В. Отечественные традиции развития речи детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-11. - С. 161-167.

Педагогика

УДК 373

соискатель кафедры «Профессионального педагогического образования и социального управления» Поломошнова Светлана Анатольевна

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ САМООПРЕДЕЛЕНИЕМ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. В статье представлена модель педагогического управления профессиональным самоопределением старшеклассников в основе которой положены аксиологический и системно-деятельностный подходы.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, педагогическое управление профессиональным самоопределением старшеклассников, модель.

Annotation. The article presents the model of pedagogical management of professional self-determination of high school students based on axiological and system-activity approaches.

Keywords: Professional self-determination, pedagogical management of professional self-determination senior pupils, model.

Введение. Современная ситуация характеризуется потребностью инновационной экономики России в высококвалифицированных кадрах, что актуализирует проблему профессионального самоопределения молодежи.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования особое внимание уделяется развитию личности и формированию компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанному выбору профессии [4; 5]. При этом в утвержденном Правительством РФ «Комплексе мер по созданию условий для развития и самореализации учащихся в процессе воспитания и обучения на 2016-2020 годы» особое внимание уделяется координации и кооперации деятельности всех заинтересованных сторон; совершенствованию нормативно-правового регулирования и организационно-управленческих механизмов системы профессиональной ориентации учащихся, развитию кадрового потенциала [1].

Все вышесказанное свидетельствует об актуализации целевых ориентиров в образовательной политике, обуславливающих процесс поиска новых подходов к управлению профессиональным самоопределением школьников.

Формулирование целей статьи. Обосновать и представить модель педагогического управления профессиональным самоопределением старшеклассников.

Изложение основного материала статьи. Ведущим понятием, определяющим сущность модели, является «педагогическое управление профессиональным самоопределением старшеклассников», которое определяется нами как *управляемое взаимодействие участников образовательных отношений, поддерживающее согласованную взаимосвязь организации профориентации обучающихся и сопровождения их профессионального самоопределения на основе разрешения постоянного противоречия между потребностями современного рынка труда и персонифицированным выбором профессии старшеклассниками.*

Разработанная нами модель включает три взаимосвязанных и взаимообусловленных блока: концептуально-целевой, содержательно-технологический и результативно-оценочный.

Концептуально-целевой блок определяет цель, методологические подходы и принципы.

В контексте социального заказа общества *целью* педагогического управления профессиональным самоопределением старшеклассников является формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению.

Теоретико-методологическим основанием модели выступают системно-деятельностный и аксиологический подходы.

Системно-деятельностный подход позволяет обосновать процесс проектирования системы взаимодействия участников образовательных взаимоотношений, обеспечивающий активное их включение в совместную профориентационную деятельность.

С позиции *аксиологического подхода* определяется аксиологический потенциал субъектов образовательного процесса как системообразующее звено модели педагогического управления профессиональным самоопределением старшеклассников.

Представленные подходы находят свою реализацию в основных *принципах* педагогического управления профессиональным самоопределением старшеклассников: принцип концептуального и организационно-практического единства, принцип субъектной активности, принцип личностно-смысловой ориентации.

Принцип концептуального и организационно-практического единства предполагает реализацию общих подходов, целей и принципов, единых технологий и методов организации профориентационной работы на разных уровнях образования.

Принцип субъектной активности предусматривает инициативность, самостоятельность старшеклассников (способность к независимым действиям, решениям, проявление собственной инициативы в выборе целей и способов их достижения; готовность и способность совершать какие-либо действия собственными силами); субъектность и коммуникативность участников образовательных отношений (расширение сферы совместной деятельности и общения, действия за пределами требований ситуации ролевых предписаний, предпочтений); готовность и осознанность выбора профессии (ответственность за осуществляемый профессиональный выбор и его последствия).

Принцип личностно-смысловой ориентации отражает направленность профессионального самоопределения на формирование индивидуально-личностного смыслового опыта в контексте учета ценностных ориентаций старшеклассников в процессе выбора профессии.

Содержательно-технологический блок модели представлен содержательным и технологическим компонентами.

Определяя содержание профессионального самоопределения старшеклассников, мы придерживаемся точки зрения М.И.Рожкова, что знания, умения, компетенции, необходимые старшекласснику для осуществления профессионального самоопределения, сконцентрированы в трех предметных областях: знания о себе (образ «Я»), знания о профессии (образ основных групп профессии), знания о себе в профессии (образ «Я» в мире профессий) [3, с. 58-72]. В соответствии с этим в содержательный компонент мы включаем: информированность о мире профессий и об отдельных профессиях в контексте собственных профессиональных интересов; самопознание и рефлексивную оценку относительно выбираемой профессии; согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей; ценностно-смысловую позицию по отношению к выбираемой трудовой деятельности; проектирование личного профессионально-образовательного плана.

Проведенный анализ научной и методической литературы, а также личный опыт позволяют сделать вывод о том, что выбор современных педагогических технологий сопровождения профессионального самоопределения обусловлен потребностями старшеклассников, уровнем их готовности к осуществлению профессионального выбора, а также целями сопровождения профессионального самоопределения. В связи с этим *технологический компонент* модели включает информационно-поисковые, практико-ориентированные, рефлексивные, коммуникативно-диалоговые и субъектно-ориентированные технологии.

Информационно-поисковые технологии позволяют старшеклассникам овладеть системными и разносторонними знаниями, необходимыми для профессионального самоопределения, а также способами и средствами самостоятельного поиска профориентационно значимой информации.

Применение практико-ориентированных технологий связано с прикладной, практической составляющей профессионального самоопределения старшеклассников посредством моделирования элементов конкретного вида профессиональной деятельности и предполагает первичную профессиональную идентификацию, способствующую сознательному, обоснованному выбору профессии.

Применение рефлексивных технологий в профессиональном самоопределении позволяет старшеклассником как бы «выйти» из данного процесса, подняться над ним, сделать его предметом анализа, осознанного регулирования и контроля.

Коммуникативно-диалоговые технологии связаны с созданием коммуникативной среды, расширением пространства взаимодействия и сотрудничества участников образовательных отношений в ходе решения задач профессионального самоопределения старшеклассников.

Сущность субъектно-ориентированных технологий в организации сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников состоит в принятии старшеклассником самостоятельных решений в соответствии с поставленными им самим осознанными и обоснованными целями.

Определение содержания технологий позволяет четко распределить зоны ответственности между профессиональной ориентацией и сопровождением профессионального самоопределения старшеклассника и установить между ними согласованную взаимосвязь.

Оценочно-результативный блок модели представлен интегративным критерием и уровневymi показателями, позволяющими определить эффективность педагогического управления профессиональным самоопределением старшеклассников.

В качестве интегративного критерия *выступает готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению*.

Уровни готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению определяются в соответствии со следующими показателями:

– *когнитивно-смысловой* (ориентация в мире профессий, востребованных современным рынком труда в контексте собственных профессиональных интересов; знание профессионально-значимых личностных качеств специалиста по интересующей старшеклассника профессии);

– *мотивационно-ценностный* (осознание мотивов выбора будущей профессии; ценностных оснований мотивации профессионального выбора);

– *рефлексивно-оценочный* (соответствие выбираемой профессии индивидуально-личностным особенностям; самоанализ индивидуально-психологических особенностей и анализ внешних факторов, препятствующих/способствующих реализации собственной карьерной стратегии; самооценка профессионально значимых качеств, необходимых для выбора профессии и реализации проекта профессионального жизненного пути; общая осмысленность жизни);

– *деятельностно-практический* (сформированность личного профессионального плана; деятельность по реализации личного профессионального плана; самостоятельность профессионального выбора).

В соответствии с показателями определены уровни сформированности готовности старшекласников в профессиональному самоопределению: нулевой, низкий, средний, высокий.

Готовность старшекласников к профессиональному самоопределению во многом зависит от организационно-педагогических условий, созданных в образовательной организации. К ним отнесены: внутриорганизационное обучение педагогического персонала сопровождению профессионального самоопределения обучающихся; организация Центра сопровождения профессионального самоопределения обучающихся; активное включение участников образовательных отношений в процесс профессионального самоопределения школьников.

Первым организационно-педагогическим условием выступает внутриорганизационное обучение педагогического персонала сопровождению профессионального самоопределения обучающихся, позволяющее организовать проектно-ориентированное повышение квалификации педагогов, учитывающее их профессиональные дефициты в области профессионального самоопределения старшекласников.

Данный вид обучения может осуществляться непосредственно на территории организации и проводится как с привлечением внешних преподавателей, так и с использованием собственных сотрудников; он предполагает работу в командах, непосредственное взаимодействие, непрерывное обучение и самосовершенствование; применение активных, диалоговых форм обучения. Администрация общеобразовательной организации, являясь участником внутриорганизационного обучения, становится «помощником и партнером для членов педагогического коллектива, что позволяет коллективу выступать в роли единой команды, проявлять инициативу, творческое участие, быстро приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям внешней и внутренней среды» [2, с. 91]. Результатом внутриорганизационного обучения является разработка участниками обучения комплексной программы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

Второе условие, предусматривающее создание Центра сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, позволяет обеспечить координацию различных направлений деятельности общеобразовательной организации по сопровождению профессионального самоопределения школьников при получении начального, основного, среднего общего образования.

Одной из задач деятельности Центра является совершенствование локальной нормативно-правовой базы сопровождения профессионального самоопределения в общеобразовательной организации, что позволяет распределить и закрепить зоны ответственности между сотрудниками общеобразовательной организации, занимающимися вопросами профориентации и сопровождения профессионального самоопределения обучающихся; эффективно реализовывать профессионально-деятельностный потенциал педагогического коллектива и администрации в данном направлении деятельности.

В рамках работы Центра предполагается реализация комплексной программы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной организации, включающей: профессиональное информирование, профессиональную диагностику и консультирование, практико-ориентированное сопровождение профессионального самоопределения; формирование и развитие универсальных действий профессионального самоопределения.

Специфика процесса профессионального самоопределения старшекласников в совокупности с многоаспектностью содержания деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся актуализирует взаимодействие общеобразовательной организации с другими участниками образовательных отношений. В данном контексте в качестве третьего организационно-педагогического условия мы выделяем активное включение участников образовательных отношений в процесс профессионального самоопределения школьников. В решении проблем профессионального самоопределения обучающихся данный вид отношений строится на принципах добровольности, взаимном доверии, наличии общих целей и ценностей, признании взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития.

Выявленные организационно-педагогические условия взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Внутриорганизационное обучение педагогов позволит повысить качество педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся; Центр сопровождения профессионального самоопределения обучающихся обеспечит институциональную интеграцию деятельности по данному направлению; активное включение участников образовательных отношений в процесс профессионального самоопределения школьников обеспечивает взаимодействие с внешней средой и развитие практико-ориентированных форм сопровождения профессионального самоопределения старшекласников.

Выводы. Целостность представленной модели педагогического управления профессиональным самоопределением старшекласников обеспечивается организационно-управленческим, научно-методическим и психолого-педагогическим единством. Реализация предложенной модели в практике предоставляет возможность для осуществления планомерного, прогнозируемого, организационно и технологически обеспеченного процесса сопровождения профессионального самоопределения старшекласников. Содержание деятельности в рамках модели в совокупности с системой организационно-педагогических условий обеспечивает достижение старшекласниками готовности к профессиональному самоопределению.

Литература:

1. Комплекс мер по созданию условий для развития и самореализации учащихся в процессе воспитания и обучения на 2016-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://base.garant.ru/71542284/>.
2. Поломошнова, С.А. Педагогическое управление профессиональным самоопределением старшекласников: кадровый аспект / И.А. Донина, С.А. Поломошнова // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - №56-7 - С. 90-96.
3. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И.Рожков – М., 2000. – С. 58-72.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, Приказ Минобрнауки от 17.05.2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://base.garant.ru/70188902/>.
5. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», 29.12.2012 № 273-ФЗ; ред. от 23.07.2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://base.garant.ru/70291362/>.

УДК 37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент Попова Татьяна Валерьевна

Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета (г. Борисоглебск);

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья ВасильевнаНижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);**студентка 2 курса Коротеева Олеся Дмитриевна**Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)**СПЕЦИФИКА ПРАВОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Аннотация. Проблема правового воспитания подрастающего поколения является актуальной для современной России, и в этой связи существует необходимость выявления условий эффективности ее решения. В статье определены научные и социально-педагогические основы правовой социализации и правового воспитания школьников. На базе теоретического анализа выдвинуты предположения о специфике правового просвещения подрастающего поколения. Внимание автора сфокусировано на рассмотрении теоретико-методологических основ реализации технологии правового просвещения в формировании законопослушной личности в образовательной организации. Выявляются и анализируются проблемы правового воспитания и образования в образовательных организациях.

Ключевые слова: правовая социализация, правовая культура, правовое сознание, правовое воспитание, правовое просвещение, личность.

Annotation. The problem of legal education of the younger generation is relevant for modern Russia, and in this connection there is a need to identify the conditions for the effectiveness of its solution. The article defines scientific and socio-pedagogical bases of legal socialization and legal education of schoolchildren. On the basis of theoretical analysis, the assumptions about the specifics of the legal education of the younger generation are put forward. The attention of the author is focused on the consideration of the theoretical and methodological foundations for the realization of the technology of legal education in the formation of a law-abiding personality in an educational organization. The problems of legal education and education in educational organizations are identified and analyzed.

Keywords: legal socialization, legal culture, legal consciousness, legal education, legal education, personality.

Введение. Изменения в различных сферах жизни общества, переоценка ценностей, изменения сознания граждан, обновление законодательства, построение правового государства в соответствии со сложившимися в стране условиями диктуют необходимость пересмотра отношения к правовому образованию и воспитанию и их актуализацию в образовательном процессе. Правовое государство предполагает формирование социально развитой личности, которая понимает свои действительные интересы, знает свои права и обязанности, умеет защищать свои права законными средствами, уважает права и законные интересы других людей. Правильное воспитание каждой отдельной личности ведет к созданию культурного, социально активного и законопослушного общества. Данная проблема является многоаспектной и затрагивает как общие вопросы правового воспитания и социально-педагогической поддержки правовой социализации, так и отдельные аспекты, связанные с теорией и методикой формирования их важных составляющих: правовой культуры, правового сознания, правовой грамотности и др.

Формулировка цели статьи и задач. Проанализировать роль правового просвещения школьников в современных условиях.

Изложение основного материала статьи. Современные исследования по вопросам правового воспитания можно систематизировать по следующим направлениям: общие вопросы правового воспитания детей и подростков (В.А. Балюк, Г.П. Давыдов, М.Е. Дуранов, А.К. Котов, Н.Я. Соколов, Е.В. Татаринцева и др.); формирование правосознания и правовой культуры несовершеннолетних (С.С. Алексеев, Е.В. Бурлай, А.Ф. Гранин, В.Г. Лавренов, М.С. Фабриков, И.В. Хрючкина и др.); теоретико-методологические основы правового образования (Я.В. Зубова, О.Б. Панова, Е.А. Певцова, В.Н. Суботин, З.А. Шнекендорф и др.); проблемы профилактики педагогической запущенности, противоправного поведения несовершеннолетних как аспекта правового воспитания (А.С. Белкин, Ю.В. Гербеев, Л.М. Зюбин, К.Е. Игошева, В.Е. Семенов, Р.М. Шахова, и др.); специфика правового воспитания в разном возрасте в образовательных организациях различного типа (Е.А. Андреева, О.Н. Богатикова, Л.М. Голубева, И.В. Евтушенко, Т.И. Исакова, Н.М. Савченко, В.В. Стреляева, С.А. Хасанова и др.); проблемы правового просвещения (И.Г. Долинина, В.Е. Марушкина, И.М. Наумова, Л.В. Костромина, И.В. Тиньгаева, А.Л. Третьяков, Г.В. и др.).

Исследователи, раскрывая сущность ключевых понятий правового воспитания, подчеркивают, что понятия «правовая социализация» и «правовое воспитание», несмотря на общие содержательные основания, характеризуют различные стороны процесса формирования личностных качеств, значимых для становления правосознания, правовой культуры, интериоризации ценностей правового общества [4].

Обобщая позиции ученых, правовую социализацию можно определить как процесс вхождения индивида в правовую систему через усвоение правовых норм и ценностей, приобщение к правовой культуре общества, формирование правовой убежденности и навыков правомерного поведения [5]. Ученые-правоведы на основе анализа истории и теории права доказывают, что в обществе степень и качество правовой социализации напрямую определяет социальную и гражданскую активность граждан, их образ жизни, что, в свою очередь, связано с уровнем распространённости преступности и противоправного поведения в социуме [6]. Важную роль в становлении процесса играет семья, школа, вуз, предприятие, средства массовой коммуникации и др. Значимое место занимает личный пример родителей, друзей и приятелей, дополнительно влияют на социальное становление личности образцы поведения, демонстрируемые в кинофильмах, популярных телепередачах, позиции «медийных звезд», высказанные в социальных сетях интернет и др. Очевидно, что правовая социализация как «процесс освоения личностью стандартов нормативного законопослушного поведения» предполагает не только «приобретение навыков социального поведения, соответствующим нормам права, но и развитие мотивационных структур как внутренних гарантов, обеспечивающих

соблюдение личностью правовых предписаний» [1], что сближает её результаты с результатами правового воспитания.

Вместе с тем, правовое воспитание предполагает организованное, системное и целенаправленное создание условий для формирования правовой культуры личности, выработки у подрастающего поколения устойчивых правовых представлений и убеждений в непосредственной связи с духовно-нравственными ориентирами общества. Определение духовно-нравственных ориентиров, как основ процесса правового воспитания, выдвигает новые требования к содержанию одного из приоритетных его направлений – правовому просвещению.

Правовое просвещение – сложный, многогранный процесс, нацеленный на формирование у подрастающего поколения системы правовых знаний, то есть правовой грамотности. Система правового просвещения, основывается на таких формах деятельности как правовое образование, пропаганда правовых знаний, наглядно-демонстрационные формы (стенды, видеоматериалы и пр.). Ответственность за данный процесс разделяется между обществом, семьей и школой. Вместе с тем, именно школа является основным институтом общества, позволяющим целенаправленно и системно организовать процесс правового просвещения с целью повышения эффективности правового воспитания в целом. Традиционно правовое просвещение реализуется в образовательных организациях и учреждениях культуры как процесс информирования детей, подростков, молодежи и взрослого населения, нацеленный на повышение их правовой грамотности.

В ходе проведенного исследования установлено, что сведение правового просвещения к изучению норм закона и права способствует выработке системы правовых знаний, однако не гарантирует формирование правового сознания и приобщение к правовой культуре общества. Правовое просвещение, как важное направление правового воспитания, должно выстраиваться как процесс вхождения подрастающего поколения в правовую культуру общества, основанный на выработке морально-нравственных ориентиров.

В ходе проведенного эксперимента доказано, что в современной школе, как воспитательной организации, нацеленной на выполнение социального заказа общества на образование и воспитание, цели, задачи, содержание и формы правового просвещения в деятельности специалистов (классного руководителя, социального педагога и психолога) подчиняются единой задаче психолого-социально-педагогического сопровождения развития личности ребенка и являются комплексной технологией решения задач обучения, воспитания и социализации обучающихся. В школьной практике основные формы правового просвещения носят информационный характер. Данный вид деятельности реализуется через использование таких форм работы как информационные стенды и памятки для родителей и детей («Ответственность несовершеннолетних за правонарушения», «Права ребенка» и пр.), тематические классные часы («Мои права», «Я и закон» и пр.), встречи с представителями правоохранительных органов (сотрудниками полиции, прокуратуры, комиссии по делам несовершеннолетних и пр.), акции, деловые игры и другие активные формы работы, семинары по проблемам правового воспитания для педагогов, выступления на родительских собраниях [8].

Для анализа результативности сложившейся системы правового просвещения была проведена диагностика правовой социализированности несовершеннолетних, с использованием ряда различных методик. Для выявления уровня правовой информированности школьников 12-13 лет предложена методика «Что ты знаешь о законе?». Испытуемым были предложены вопросы, нацеленные на выявление их информированности о сущности правовых знаний.

Проанализируем ответы подростков. На вопрос «Если человеку кто-то мешает жить, вмешивается в его личную жизнь, то он...» лишь 48% дали верный ответ: имеет право просить о защите правоохранительные органы. Остальные ошиблись, указав, что человек должен себя защищать сам – 32% школьников, имеет право дать любой отпор – 20% испытуемых. Подобные ответы свидетельствуют о низком уровне нравственно-этических качеств несовершеннолетних.

На вопрос «Является ли ложный звонок в экстренные службы правонарушением?» правильный ответ – является – дали 56% учащихся, остальные ошиблись, указав, что не является – 24% испытуемых, является, только если нанесен материальный ущерб или пострадали люди – 20% испытуемых. Такого рода позиция свидетельствует, что ряд учащихся не осознает значимость деятельности правоохранительных органов.

Анализируя ситуацию, описанную в вопросе «Подростки, используя баллончики с краской, нанесли рисунок на стену здания. Является ли это правонарушением?» правильный ответ – является – дали 32% школьников, остальные ошиблись, указав, что не является – 20% испытуемых, является, только если здание – памятником истории и культуры – 48% учащихся. Анализ ответов показал, что почти половина учащихся не осуждают противоправный поступок, если не нанесен материальный вред.

На вопрос «Четырнадцатилетний подросток решил устроиться на работу. Законно ли это, и при каких условиях?» правильный ответ – законно при условии согласия родителей и работы в режиме неполного рабочего дня – дали 28% школьников, остальные ошиблись, указав, что законно – 20% испытуемых, не законно, так как в РФ запрещены трудовые отношения с лицом, не достигшим 16 лет – 52% учащихся. В целом, подростки не готовы задуматься о своем дальнейшем трудовом будущем, сама мысль о том, что с четырнадцати лет они вправе при определенных условиях работать кажется им абсурдной.

Отвечая на вопрос, «С какого возраста в Российской Федерации наступает уголовная ответственность?» правильный ответ – по отдельным видам преступлений с 14 лет, по остальным с 16 лет – дали 68% школьников, остальные ошиблись, указав, что с 16 лет – 20% испытуемых, с 14 лет – 12% учащихся.

Задумавшись над тем, «Какие виды наказаний могут быть назначены несовершеннолетним преступникам?» правильный ответ: штраф, лишение права заниматься определенной деятельностью, обязательные работы, исправительные работы, арест, лишение свободы на определенный срок – дали 52% школьников (остальные ошиблись, указав, что штраф, исправительные работы, обязательные работы – 24% испытуемых, штраф, арест, лишение свободы на определенный срок – 24% учащихся).

В целом школьники дали 47,33 % правильных ответов, 53,66 % ответов оказались неверными. В ходе анализа было установлено, что, несмотря на проводимую с ними работу, подростки демонстрируют различную осведомленность о сущности правовых знаний: лишь у 16% респондентов высокий уровень правовой информированности, – они отлично осведомлены о правах и ответственности несовершеннолетних; 60% школьников продемонстрировали средний уровень правовой информированности, показав достаточные знания в данной сфере; 24% несовершеннолетних характеризовались низким уровнем правовой информированности, показав недостаточные правовые знания. Важным наблюдением было то, что низкий

уровень правовой информированности коррелирует с низкой мотивацией правового поведения, что подтверждает необходимость пересмотра подхода к правовому просвещению [3].

По результатам проведенного исследования установлено, что правовое просвещение должно быть нацелено не только на повышение информированности несовершеннолетних в сфере правовых знаний, но и на формирование морально-нравственной установки на нормативно-одобряемое поведение и образ жизни.

С этой целью необходимо шире использовать возможности воспитательных мероприятий: факультативные курсы «Поговорим о наших правах и обязанностях» и пр.; мастер-классы, проводимые специалистами совместно со старшеклассниками и педагогами; конкурсы тематических рисунков, плакатов, стенгазет; «живые» газеты и устные журналы; деловые и ролевые игры; выступления и конкурсы агитбригад «Мы за жизнь по законам»; тренинги и тренинговые методики; индивидуальные и групповые консультации социального педагога и психолога; работа телефона доверия; организация уголка доверия (почта социального педагога и психолога).

Такого рода формы правового просвещения позволяют изменить роль обучающегося – с пассивного слушателя на активного участника, а также сформировать социальный опыт обучающегося, что сложно сделать в традиционной просветительской деятельности.

Особого внимания в повышении правовых знаний требуют учащиеся, состоящие на всех видах учета. В индивидуальной работе наставника, социального педагога, психолога, школьного инспектора, заместителя директора по воспитательной работе правовое просвещение раскрывается как процесс повышения правовой грамотности несовершеннолетних данной категории. Таких детей знакомят с информацией УВД о преступлениях, совершенных несовершеннолетними, предлагают проанализировать различные ситуации, в которые чаще всего попадают несовершеннолетние, и найти правильное (с точки зрения Закона) решение. Ребятам знакомят со статьями Административного и Уголовного кодекса РФ, которые чаще всего нарушаются несовершеннолетними и предупреждают об ответственности, которую несут несовершеннолетние и их родители. С целью отслеживания результативности проведенных занятий с учащимися данной категории, необходим системный мониторинг, проведение диагностики правовой социализированности [2].

В совокупности реализация системы в течение учебного года и позволит достичь прогнозируемых результатов социально-педагогической деятельности – формирования готовности к социально одобряемому законопослушному поведению [11].

Выводы. Подводя итоги, следует отметить, что удовлетворение социального заказа на правовое воспитание и правовую социализацию личности сложная комплексная задача: невозможно осуществить только правовую социализацию личности без ее духовной, моральной, религиозной, мировоззренческой составляющей. В работе доказано, что выстраивание системы правового просвещения как комплексного процесса, нацеленного не только на повышение осведомленности детей и подростков в сфере правовых знаний, но и на выработку морально-нравственной установки на законопослушное поведение способствует решению данных задач. Лучшим способом гармонизации жизни в обществе является профилактика негативных социальных явлений с расчетом на будущее, целенаправленная системная деятельность институтов общества и государства по правовому воспитанию подрастающего поколения. Для разработки мероприятий по совершенствованию деятельности общественных и государственных органов, направленной на поддержку правового воспитания и правовой социализации, особое внимание следует уделять отечественному и зарубежному опыту, основанному на объединении усилий правоохранительных органов в борьбе с правонарушениями несовершеннолетних, профилактическим общественным воздействием и целенаправленной деятельностью системы образования [9].

Литература:

1. Бессарабов Р.А. Правовая социализация и правовое воспитание // *Философия права*. – 2010. – №4. – С. 118-122.
2. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. профилактика безнадзорности несовершеннолетних в образовательном учреждении // В сборнике: Проблемно-информационный подход к реализации целей современного образования: вопросы теории и практики Материалы XI международной научно-практической конференции. Отв. ред. Л.И. Колесник. 2016. С. 228-229.
3. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Управление воспитательной системой общеобразовательной организации // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2017. С. 177-180.
4. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф., Гриценко Н.Е., Румянцева Н.А. Сущностные характеристики девиантного поведения школьников // *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 53-9. С. 130-136.
5. Каландаришвили З.Н. Влияние правовой социализации на процесс конструирования правовой культуры личности в современном российском обществе // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. – 2010. – № 137. – С. 116-123.
6. Крутиков М.Ю. Правовое воспитание в системе правовой социализации в условиях современной // *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. – 2013. – № 3-1. – С. 200-209.
7. Попова Т.В. Социально-педагогические проблемы правовой социализации несовершеннолетних // *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 4. С. 100.
8. Попова Т.В. Социально-педагогическое сопровождение несовершеннолетних в условиях роста социальных рисков беспризорности в обществе // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2017. Т. 8. № 6-2. С. 155-160.
9. Попова Т.В. Специфика психолого-педагогической поддержки жизненного самоопределения современного подростка // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2007. № 5 (49). С. 89-91.
10. Попова Т.В., Быстрова Н.В. Безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних в российском обществе: история и современные реалии // *Вестник Мининского университета*. 2014. № 4 (8). С. 17.
11. Резников Е.В. Особенности правовой социализации [Текст] / Е.В. Резников // *Общество и право*. – 2014. – № 1 (47). – С. 24-26.

УДК 376.2

аспирант **Потатуев Никита Игоревич**

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва);

кандидат **медицинских наук, доцент Бобкова Софья Ниазовна**

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва);

кандидат **педагогических наук, доцент Кулькова Ирина Валерьевна**

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ВОСПИТАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации и осуществления физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы. В качестве эффективного средства повышения двигательной активности и развития двигательных качеств у таких детей предлагается включение подвижных игр в уроки физической культуры.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, игры, подвижные игры, физическое воспитание, двигательные качества.

Annotation. The article deals with the problem of the organization and implementation of physical education of children with disabilities in a secondary school. As an effective means of increasing motor activity and developing motor qualities in these children, it is proposed to include outdoor games in physical education lessons.

Keywords: children with disabilities, games, outdoor games, physical education, motor qualities.

Введение. С принятием Федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», в последние годы в Российской Федерации произошли существенные изменения в образовательной политике. Этот закон был принят в целях создания законодательной базы для удовлетворения потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в получении образования, адаптации, интеграции их в общество [14].

Или, иными словами, дети с ОВЗ теперь совместно обучаются с детьми, не имеющими таких ограничений. Инклюзивное образование не просто модное течение в педагогике нашего времени, а закономерный этап в развитии системы образования вообще. Это новый подход к образованию особенных детей, обладающих специальными образовательными потребностями в силу ограниченных возможностей своего здоровья.

В современном физическом воспитании учащихся общеобразовательных школ принимают участие дети, относящиеся ко всем группам здоровья, в том числе и имеющих ограниченные возможности здоровья. При этом необходимо построить такую систему физического воспитания, которая базировалась бы на охвате занятиями физической культурой всех без исключения детей с особыми потребностями, а также необходимо создание и реализация условий для занятий с такими детьми в условиях общеобразовательных учреждений.

Детям с особенностями развития сегодня не обязательно обучаться в специальных учреждениях и лучше адаптироваться к жизни они смогут в обычной школе. Здоровым же детям совместное обучение с детьми с ОВЗ позволит развить толерантность и ответственность, которые станут основой их будущей жизни.

Для реализации такой системы физического воспитания оптимальным средством являются игры, в частности, подвижные игры. Они используются как эффективное средство развития двигательных функций у детей с ограниченными возможностями [1; 3; 13]. В каждом из нас заложены эти качества, независимо от физических возможностей и имеющихся заболеваний или физических дефектов. Физические качества объединяют те стороны двигательной сферы человека, которые проявляются в одинаковых параметрах движения, одинаково оцениваются, имеют одни и те же физиологические и биохимические механизмы и т.д. [3].

Поскольку заниматься игрой могут как взрослые, так и дети самостоятельно, в любое время, то она в состоянии удовлетворять потребность людей всех возрастных групп в отдыхе, развлечениях, развитии духовных и физических возможностей. Подвижная игра относится к тем проявлениям игровой деятельности, в которых ярко выражена роль движений. Сюжет подвижной игры требует творческой активности в выполнении двигательных действий для её осуществления. Эти действия частично ограничиваются правилами (общепринятыми, установленными руководителем или играющими), направленными на преодоление различных трудностей по пути к достижению поставленной цели [4].

Хочется отметить, что уроки физической культуры в условиях сельской школы отличаются от уроков, проводимых в городских условиях. В таких школах обучаются все дети, проживающие в данном районе, независимо от их физического состояния. Ввиду этого появляются трудности в усвоении ими современных программ обучения, т.к. их содержание, темп обучения, традиционные приемы и методы не соответствуют заявленному контингенту обучающихся. В ситуации увеличения количества детей с ОВЗ и необходимости их обучения вместе с нормально развивающимися сверстниками в условиях сельской общеобразовательной школы возникает потребность в изменении педагогических подходов к системе обучения таких детей. Время, когда интенсивно формируются способности ребенка к обучению, восполняются недостатки его дошкольного развития – это время его обучения в начальной школе.

Для развития и воспитания физических качеств необходим управляемый в нужном направлении педагогический процесс на протяжении всей жизни – от рождения до смерти [3; 5]. В стремлении добиться двигательной компетенции и контроля в процессе онтогенеза, у человека непрерывно изменяется двигательное поведение, он постоянно вынужден приспосабливаться к условиям своего существования, так как его индивидуальные двигательные возможности также изменяются [5].

Подвижные игры решают на уроках физической культуры многообразные задачи: образовательные, воспитательные, оздоровительные. Все двигательные качества, являющиеся отдельными сторонами физических качеств человека, можно развить и воспитать в процессе занятий играми, включая в игру те или иные движения, с помощью которых их можно улучшить [2; 3; 4].

Формулировка цели статьи и задач.

Цель исследования: оценить воздействие подвижных игр на развитие двигательных качеств у детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках физической культуры в условиях сельской школы.

Задачи исследования:

- в условиях инклюзивного образования на базе сельской средней общеобразовательной школы разработать программу занятий по физической культуре для младших школьников с ОВЗ (группа здоровья: III), направленную на развитие у них физических качеств;

- апробация разработанной нами программы и оценка её эффективности.

Изложение основного материала статьи.

Методы и организация исследования.

Наше исследование проводилось в условиях сельской средней общеобразовательной школы поселка «Совхоза имени Ленина», в которой обучались все дети данного района, независимо от их физических возможностей. Исследование проводилось в течение 3 месяцев.

Объектом исследования явились 25 мальчиков в возрасте от 9 до 10 лет с ОВЗ (группа здоровья: III).

Контрольная группа включала 12 детей, экспериментальная группа – 13 детей. Средний возраст обучающихся в обеих группах был 9.32 ± 1.34 лет.

Занятия физической культурой у детей обеих групп проводились 3 раза в неделю по 45 минут.

Дети контрольной группы занимались по традиционной методике: по программе, подготовленной под общей редакцией Лях В.И совместно с Зданевич А.А. (2008) в соответствии с Обязательным минимумом содержания образования в области физической культуры (2001) и Минимальными требованиями по подготовке учащихся начальной школы по физической культуре (2001) [8].

Уроки физической культуры, проводимые с детьми экспериментальной группы, базировались на программе Лях В.И. и Зданевич А.А. (2008), но были адаптированы в соответствии с теми нозологиями, которые имели обучающиеся.

Урок состоял из трех частей: вводной, основной и заключительной. Во вводную часть занятия включались: упражнения с изменением ритма, простые задания на координацию движений, ускоренная ходьба, бег (от 15 секунд до 2 минут), танцевальные шаги, а также задания, направленные на развитие и сохранение правильной осанки. Обращалось внимание на правильное сочетание дыхания и движений.

В начале основной части урока использовались упражнения в равновесии, на снарядах, отдельные элементы легкой атлетики. В основную часть урока, продолжающуюся 25-30 минут, входили общеразвивающие упражнения с предметами и без, подвижные игры, игры – эстафеты, игровые упражнения, игры с мячами, различными по величине и по фактуре, упражнения на фитболах и батуте. Игры подбирались с учетом развития с их помощью физических качеств: «День и Ночь», «Вокруг пункта», «Два мороза», «Перестрелка», «Часовой и разведчик», «Лови-толкай», «Кто сильнее» [4; 6; 9; 11].

В течение урока использовались 3-4 игры. Подвижные игры и игровые упражнения выбирались с учетом возрастных особенностей детей. На первых занятиях проводили игры не сложные для выполнения, далее задания усложнялись, добавлялись новые движения, увеличивался темп и время игры. В заключительную часть урока включали игры на удержание позы: «Сова», «Море волнуется» и др. [4; 6; 9; 11].

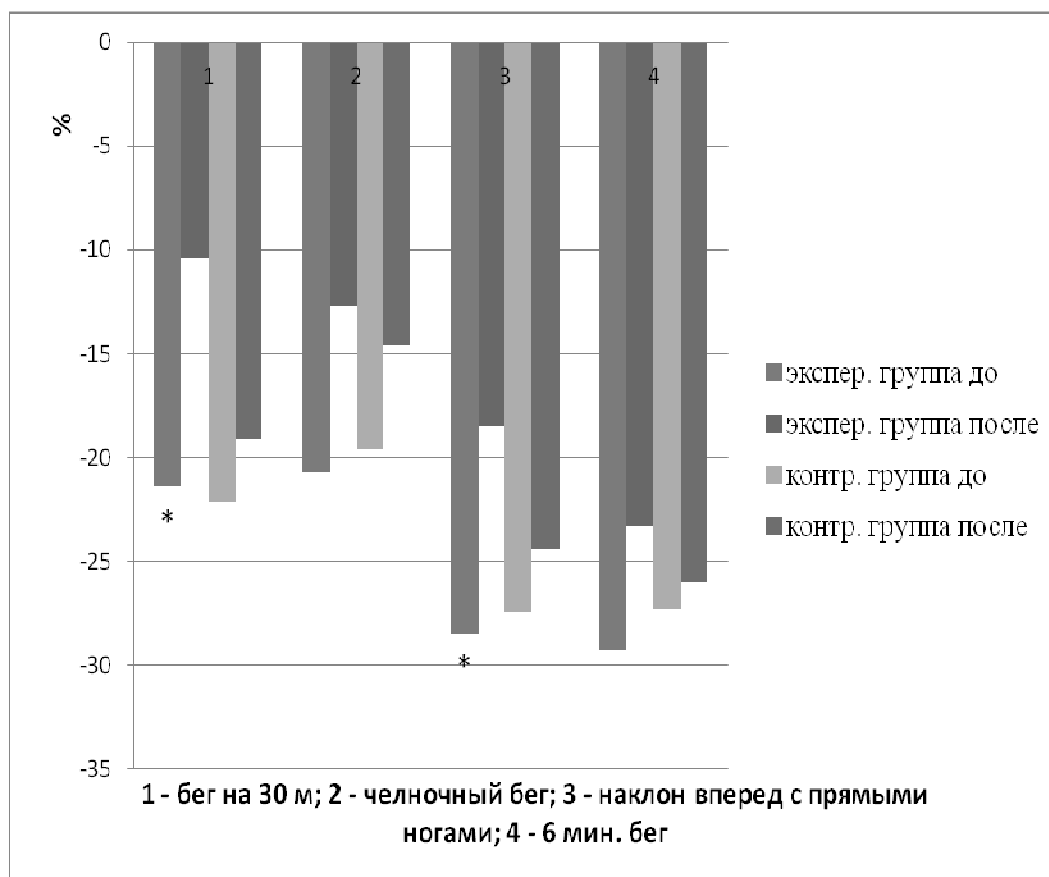
Для оценки физической подготовленности учащихся были использованы 4 теста: бег на 30 метров (скорость), челночный бег 3×10 метров (ловкость), наклон вперед с прямыми ногами стоя на скамье (гибкость); прыжок в длину (силу) [7].

Результаты исследования и их обсуждение. Предварительная комплексная оценка физических качеств у детей обеих групп выявила их снижение, по сравнению с «удовлетворительным уровнем», в среднем, на 20,2 %. Так, результаты теста «бег на 30 метров» были ниже уровня показателей, соответствующих возрастно-половой норме на 21,4%, «челночного бега» на 20,7%, «наклона вперед с прямыми ногами стоя на скамье» на 28,5%, «6-минутного бега» на 29,3% (рисунок 1).

Через 3 месяца занятий физической культурой у детей контрольной и экспериментальной групп были оценены физические качества.

Изменения в уровне физической подготовленности отмечались у всех обучающихся. У детей контрольной группы наблюдалась только тенденция к увеличению этих показателей (в среднем, на 4% от исходных): средний балл «бега на 30 метров» увеличился на 3%, «челночного бега» на 5%, «наклона вперед с прямыми ногами стоя на скамье» на 3%, 6-минутного бега на 1,3 % (рисунок 1).

У школьников экспериментальной группы полученные результаты были выше, чем у учащихся контрольной группы. Так, у них наблюдалось увеличение уровня средней комплексной оценки физических качеств на 8,75%. Средний балл «бега на 30 метров» увеличился на 11%, «челночного бега» на 8%, «наклона вперед с прямыми ногами стоя на скамье» на 10%, 6-минутного бега на 6%. Однако, полученные результаты были ниже нормативных для этой возрастно-половой группы на 16 %.



Примечание: * - $p \leq 0,05$

Рисунок 1. Динамика изменений показателей уровня физической подготовленности у детей с ОВЗ (в %) контрольной (n=12) и экспериментальной групп (n=13)

Полученные нами результаты связаны с тем, что в онтогенетическом развитии двигательных навыков способность ребенка к выработке новых двигательных программ достигает своего максимума в 11—12 лет. Этот возрастной период определяется многими авторами как особенно поддающийся целенаправленной спортивной тренировке [5; 12]. Физические упражнения благоприятно действуют на центральную нервную систему. Они повышают работоспособность клеток коры головного мозга и их устойчивость к сильным раздражителям, улучшают аналитико-синтетическую деятельность центральной нервной системы и взаимодействие двух сигнальных систем, обуславливают более быстрое формирование положительных условных рефлексов, что сопровождается повышением интенсивности и концентрации внимания, улучшением памяти и т.п. [10; 12].

Подвижные игры в большой степени способствуют воспитанию физических качеств: быстроты, ловкости, силы, выносливости, гибкости, и, что немаловажно, эти физические качества развиваются в комплексе [10; 11].

Выводы. Из выше сказанного можно заключить, что у мальчиков улучшились следующие двигательные качества: ловкость, быстрота, гибкость, выносливость.

В условиях инклюзивного образования подвижные игры выступают как средство воспитания двигательных качеств у детей с ОВЗ, поскольку у них присутствует страх и неуверенность в своих силах, им сложно выполнять упражнения на уроках.

Во время игры ребенок выполняет двигательные действия, соответствующие двигательному качеству не задумываясь о том, что у него не получится или не получится выполнить двигательное действие.

Игра помогает создать положительный психо-эмоциональный настрой и способствует развитию у них необходимых двигательных качеств.

Таким образом, один из главных факторов хорошего физического самочувствия детей с ОВЗ в учебном процессе является использование рационально подобранных, а при необходимости – специально сконструированных и индивидуально дозированных физических упражнений и игр оздоровительной направленности. При правильной педагогической инструментровке такие мероприятия помогают противодействовать стрессовым ситуациям, что благоприятно сказывается на формировании двигательного анализатора и стимулирует развитие основных физических качеств учащихся.

Литература:

1. Бубеева Б. Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Б. Н. Бубеева. — (Организация учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы) // Вестник Бурятского государственного университета. — 2010. — Вып. 1. — С. 221-225.
2. Васильева П. В. Применение мини-футбола в общеобразовательной школе как средства адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. — 2017. — №23. — С. 295-296.
3. Винник, Джозеф П. Адаптивное физическое воспитание и спорт / под ред. Джозефа П. Винника; пер. с англ. И. Андреев. — К.: Олимп. лит., 2010. — 608 с.

4. Жуков М.Н. Подвижные игры: Учеб. для студ. пед. вузов / М.Н. Жуков – М.: «Академия», 2000. — 160 с.
5. Зацюрский В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / В. М. Зацюрский. 3-е изд. – М: Советский спорт, 2009. — 200 с.
6. Кузнецов В. С. Внеурочная деятельность. Подготовка к сдаче комплекса ГТО: учеб. Пособие для общеобразовательных организаций / В.С Кузнецов, Г.А. Колодницкий. – М : Просвещение, 2016. — 128 с.
7. Лях В.И. Тесты в физическом воспитании школьников//М.: Физкультура и спорт. - 1998. – 204 с.
8. Лях В.И., Зданевич А.А. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов: учебное пособие – М.: Просвещение, 2008. – 128 с.
9. Марц В. Г. Беседы по методике и теории игры: Учебное пособие. – М. : Спорт- Академ Пресс, 2001. — 204 с.
10. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Эмма Яковлевна Степаненкова. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 368 с.
11. Степаненкова Э.Я. Методика проведения подвижных игр/ /М.: Мозаика-Синтез, 2009. — 64 с.
12. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 7 – е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 480 с.
13. Шапкова Л.В. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии / Под общей ред. проф. Шапковой Л.В – М. Советский спорт, 2002. — 212 с.
14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012).

Педагогика

УДК: 371

кандидат экономических наук, доцент Радостева Марина Витальевна
 Московский государственный психолого-педагогический университет (г. Москва);
доктор психологических наук, профессор Пряжниковая Елена Юрьевна
 Московский государственный психолого-педагогический университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Бахтигулова Людмила Борисовна
 Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (г. Москва)

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье авторы рассматривают роль экономических дисциплин в системе школьного российского образования и определяют проблемы, возникающие при их преподавании. Подробно обоснована необходимость изучения экономики в педагогических образовательных учреждениях. Обращается внимание на основные компоненты и структуру понятия «экономическое мышление», «экономические знания». Авторами выявлены проблемы, существующие на современном этапе как при изучении экономики в школе, так и при подготовке педагогов, преподающих данный предмет. Представлены размышления о проблеме формирования экономической культуры современных школьников. Авторы знакомят с результатами эмпирического исследования представлений современных старшеклассников об экономических профессиях. Предложены рекомендации, направленные на формирование непрерывного экономического образования и его усиление. Особое значение отводится экономическому образованию школьных педагогов.

Ключевые слова: экономические дисциплины, экономические знания, экономическое сознание, экономическое мышление, педагоги, школа, учителя экономики.

Annotation. In this article the authors consider the role of economic disciplines in the system of school Russian education and determine the problems that arise during their teaching. The necessity of studying the economy in pedagogical educational institutions is substantiated in detail. Attention is drawn to the basic components and structure of the concept of "economic thinking", "economic knowledge". The authors revealed the problems that exist at the present stage both in the study of the economy in the school and in the training of teachers who teach this subject. Reflections on the problem of formation of economic culture of modern schoolchildren are presented. The authors familiarize themselves with the results of empirical research of modern students' perceptions about economic professions. The recommendations directed on formation of continuous economic education and its strengthening are offered. Of particular importance is the economic education of school teachers.

Keywords: economic disciplines, economic knowledge, economic consciousness, economic thinking, teachers, school, teachers of economy.

Введение. Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что главной целью образования человека является подготовка его как конкурентоспособного специалиста, и именно поэтому необходимо развивать у субъекта потребность в самоизменении, саморазвитии, активизировать заинтересованность в повышении уровня знаний. Анализируя профиограммы и квалификационные характеристики современных специальностей, можно увидеть, что все они предъявляют высокие требования к знаниям, навыкам и умениям в области экономики, как основе социально-экономических отношений в обществе. Формирование экономического сознания, экономического мышления молодежи – путь далеко непростой, и неоднозначный и его формирование начинается еще в школе, в частности в рамках уроков «технологии и экономики». В настоящее время в научной литературе существует множество трактовок экономического мышления, экономического сознания. Традиционно экономическое мышление включает в себя взгляды и представления, порожденные практическим опытом людей, их участием в экономической деятельности, теми связями, в которые они вступают в повседневной жизни. Существенные обобщения феномена нового экономического мышления можно найти в трудах Л.И. Абалкина, Л.С. Блехмана, Б.И. Мирошникова, В.В. Радченко, П. Хейна, П. Самуэльсен, Ф. Хайека [1, 3, 7, 9, 10, 12, 13]. В этих трудах исследованы вопросы содержательной структуры нового экономического мышления, особенности эволюционного процесса развития знаний, взаимосвязи нового экономического мышления с культурой и образованием. В частности,

академик Л.И. Абалкин размышлял о том, что чем более значимы факторы формирования экономического мышления, тем более глубокой становится включенность социального субъекта в экономическую практику, в результате которой компоненты экономического мышления объективируются и со временем могут быть включены в сферу экономического сознания [1]. Сущность экономического сознания связывается с систематизированными знаниями, основанными на научном познании и сознательном использовании социально-экономических законов. Так современные исследователи считают, что экономическое сознание – это особое состояние, свойственное только человеку, в котором ему одновременно доступен и мир, и он сам. Экономическое сознание мгновенно связывает, соотносит то, что человеку видел, услышал, и то, что он почувствовал, подумал, пережил [4]. Анализируя данные определения уже следует, что изучаемые явления связаны с принципиально разными уровнями познания: экономическое сознание – с познанием функционирования и развития социально-экономических законов, а экономическое мышление – с включенностью в реальную социально-экономическую практику. Традиционно сложилось что экономические науки в учебных планах по подготовке выпускников высших учебных заведений выполняют по отношению к любой из них две основные функции – мировоззренческую и методологическую. Первая способствует влиянию на мировоззрение будущих выпускников, когда экономические знания становятся самостоятельным элементом в единой системе общегуманитарных и философских взглядов. Методологическая функция экономической науки сводится к тому, что данные знания вносят вклад в формирование общих научных методов и подходов к изучению процессов и явлений общества, как неотъемлемой части жизни любого человека [5]. Не стали исключением и программы подготовки педагогов, когда на изучение основ экономики зачастую в учебных планах заложено лишь две, а порой и одна зачетная единица. Исключение составляют лишь программы подготовки учителей экономики. Явный дефицит учителей экономического профиля побуждает ряд высших учебных заведений страны открывать подготовку педагогов по основам экономики. Между тем формирование современного общества невозможно представить себе без базовых экономических знаний, без умений ориентироваться в системе финансов, налогообложения, особенностях ценообразования и основ предпринимательства. Все это в равной степени относится и к становлению будущих педагогов как профессионалов.

Хочется отметить, что влияние экономики на иные сферы общества несколько больше и глубже, чем это принято считать. Экономическая наука позволяет овладеть навыками экономического поведения в обществе, оптимизировать личный бюджет и выработать модель рационального покупателя и добросовестного налогоплательщика. В ряде случаев основы экономических знаний помогают при создании собственного бизнеса, что обусловлено не только независимостью, которую дает самозанятость, но и теми возможностями, которые открываются в таком случае: стабильный денежный доход, новые знакомства, новые навыки, знания, опыт, самореализация и другое. Как правило, вместе с потребностью открыть свое дело у таких обучающихся возникает и желание получения дополнительных знаний в сфере ведения бизнеса. Это лишь актуализирует рассматриваемую в статье проблему.

Изложение основного материала статьи. Важно, чтобы экономическое мышление сформировалось на этапе становления личности для ее самоопределения в дальнейшем, поскольку это может помочь в выборе профессии, определении сферы своих интересов, получить необходимые знания, заложив прочный фундамент для будущей жизни. Современная школьная программа зачастую предполагает наличие в ней школьного предмета «Экономика», содержательно-методологические подходы к изучению которого вызывает в кругах экспертов ряд противоречий [6].

Между тем, экономическими знаниями в школе бывают охвачены лишь ученики средних и старших классов. Тогда как обучение школьников младших классов основам экономики не предполагается, что имеет свои недостатки. Именно в детском возрасте в игровой форме можно объяснить достаточно сложные экономические явления, например, такие, как деньги, товар, труд и иные, что поможет детям быстрее и полнее осознать основы экономической сферы и послужит базой их дальнейшего экономического образования. Отдельного внимания в программе школьной экономики заслуживают темы формирования личного бюджета, основы экономики семьи и основы предпринимательства. Для старшеклассников уместно усложнить содержательную часть предмета основами макро- и микроэкономики, проблемами менеджмента и маркетинга, азами налогообложения. Столь оптимальный подход к изучению экономических дисциплин в школе обеспечит выпускников школы необходимыми знаниями в сфере экономики, позволит сформировать рациональное поведение при покупке товаров и услуг, обеспечит определенную психологическую устойчивость к возможным трудностям, связанным с будущим трудоустройством. Экономические знания у выпускников школ будут способствовать становлению статуса экономически активных граждан в обществе, а также их обладание позволит им быть уверенными в своем экономическом поведении. Преподавание экономики в школе во многом определяется используемыми методами обучения, которые, в свою очередь, влияют на степень сложности излагаемых экономических концепций. Это и определенная взаимосвязь выбранных для изучения вопросов и используемый материал, скорость и качество изложения. Одним из эффективных методов изложения экономических знаний выступает практико-ориентированный подход, где наряду с теоретическими концепциями активно используются экономические и деловые игры, рассматриваются бизнес-ситуации и решаются логические задания [8]. Эффективность такого метода является наибольшей, вызывая интерес к изучаемому предмету как учениками начальной школы, так и студентами вузов. Изучение экономики в школе способствует развитию у школьников таких качеств, как рационализм, логика, аналитическое мышление, позволит использовать в реальных экономических расчетах математические методы, то есть интегрировать математические, экономические и другие знания при решении поставленных задач. В результате такого обучения выпускник школы будет не только эрудирован, но и сможет использовать полученные знания в практической деятельности [2, с. 73]. В частности, входе проведенного нами эмпирического исследования в 2017 г. особенностей профессионального самоопределения старшеклассников были изучены представления школьников об экономических профессиях. В исследовании приняли участие подростки с 7 по 11 класс, общее количество выборки – 317 человек. При проведении исследования использовалась авторская методика «Перекресток профессий» [5] и методика эссе – описание профессии экономической сферы. Согласно полученным данным, степень осведомленности о профессиях экономической сферы активно меняется от 9 к 10 классу. Так количество десятиклассников, отметивших, что достаточно знают анализируемые ими профессии (кассир-операционист, банковский служащий, бухгалтер, аудитор, брокер) в 1,5-2 раза выше по сравнению с девятиклассниками.

Среди отмеченных профессий, наиболее известной для школьников является профессия кассир-операционист, в частности ее указывают как хорошо известную – 35% девятиклассников и 51% десятиклассников, а наименее известной – брокер, соответственно 12% и 23%. Также мы анализировали результаты представлений школьников о престижности и привлекательности профессий экономической сферы. Для решения этих задач использовались активизирующая карточная методика «Карманный компьютер» и методика «Построение личного перспективного плана» [11]. В качестве наиболее привлекательных сторон профессий экономической сферы учащиеся 7-8 классов указали – престижность и наличие интереса к данному виду деятельности. Более старшие участники исследования ученики 9-11 классов привлекательными считают: востребованность профессий экономической сферы на современном рынке труда, возможность для саморазвития и построения удачной карьеры. При ответе на вопрос: «Назовите выбираемую вами профессию и укажите учебное заведение, в котором вы собираетесь приобрести данную профессию?» только 34% старшеклассников 10-11 классов смогли дать точный и уверенный ответ о ВУЗах, осуществляющих подготовку специалистов сферы экономики. При ответе на вопрос: «Назовите три самые сложные момента с которыми вы сможете столкнуться в ходе будущей профессиональной работы в экономической сфере?» только 8% 11-классников смогли дать развернутый и обоснованный ответ, демонстрируя хорошую информированность о профессиях отрасли экономики. Данное исследование помогло нам сформулировать вывод о том, что недостаточная информированность учащихся о структуре, перспективах профессий экономической сферы не позволяют им сформировать полное, содержательное представление о целях, задачах, особенностях и трудностях профессиональной деятельности в сфере экономики и тем самым осложняет в целом процесс профессионального самоопределения на этапе оптации, и как результат, снижается ценность и значение этих профессий для построения своего личного перспективного плана. Рассматривая обучение экономики в школе, нельзя не затронуть и подготовку учителей, педагогов, на которых возложена столь ответственная миссия – формирование экономических знаний и умений в среде будущего трудоспособного населения страны. Очень часто в современных школах столь специфический предмет ведут учителя, которые являются специалистами в иной области знаний – информатика, математика, география и т.д. Это связано со школьной программой и штатным расписанием, поскольку, если экономика не является базовым предметом в школьной программе, то и нет необходимости оформлять учителя экономики на полную ставку. Также возможна ситуация, при которой экономисты преподают учителя, пришедшие в школу из практической сферы хозяйствования без педагогического образования. В данном случае данный пробел может быть восполнен специальными курсами повышения квалификации или получением смежного педагогического образования. К сожалению, российские официальные статистические органы не предоставляют подробной информации об учителях-предметниках в школах и их квалификации, что делает затруднительным такой анализ. Но проблема преподавания экономики в школе, равно, как и проблема подготовки учителей для этого остается острой на современном этапе и будет лишь усугубляться в дальнейшем. Это обусловлено не только отсутствием престижности профессии учителя в нашей стране, но также и учебными планами в педагогических учебных заведениях, где не предусмотрена самостоятельная программа для подготовки учителя экономики, а есть программы, которые совмещают один из базовых предметов в школе с экономикой, например, математики-экономики. Исходя из этого, очевидно, что экономика в педагогических вузах имеет второстепенное значение при профессиональном становлении учителя-предметника.

Еще одной проблемой при подготовке учителей экономики для школ можно назвать и такую, как отсутствие тесного взаимодействия в рамках повышения квалификации учителей экономики с экономическими вузами. Это позволило бы создать систему интеграции разных ступеней образования в стране, а также будет способствовать выработке единого методологического подхода к преподаванию экономики. Между тем преподавание экономических дисциплин требует постоянного взаимодействия теоретических представлений с практической ситуацией, что предполагает регулярный пересмотр содержания преподаваемых дисциплин и форм обучения для их актуализации. Экономическое образование на современном этапе должно иметь непрерывный характер, что в полной мере отражает один из ключевых принципов закона № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [14].

Выводы. Сегодня в современной школе не просто нужно знакомить учеников с экономическими понятиями, когда с помощью различных деловых игр, решения элементарных социально-экономических задач, разбора социально-экономических ситуаций необходимо активизировать желание ребят самостоятельно, а не только «под указкой» педагога осваивать современные экономические понятия и категории.

Значимость приобретения и использования экономических знаний в жизни человека возрастает с каждым днем, следовательно, преподавание экономики в образовательных учреждениях было и будет востребовано. От того, каким образом на начальном этапе были заложены и восприняты экономические знания, в дальнейшем будет зависеть жизнедеятельность граждан, их уровень жизни и, в конечном счете, развитие экономики страны.

Литература:

1. Абалкин Л.И. Новый тип мышления. - М.: Наука, 1987.
2. Баранов А.В., Чучкалова С.И. Значение экономического образования для развития экономики // Международный научный журнал «Инновационная наука», № 3, 2015 г., с. 73-75
3. Беденко Н.Н., Сергеева М. Г. Управление услугами высшего экономического образования: Монография. – Курск, 2014. – 400 с.
4. Борисова Е.М., Джохадзе Н.И., Ивлев В.Ю, Смирнов Ю.Б. Философия / Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права – М., 2003. - 138 с.
5. Гущина Л.А. Технология кейс-стади как средство, повышающее уровень подготовки специалистов нового поколения // Педагогика: традиции и инновации : материалы Междунар. науч. конф. — Челябинск, 2011. — Т. II.
6. Кайзер Ф.-Й. Методика преподавания экономических дисциплин. Книга для учителя. СПб: Вита-Пресс, 2009 г. — 184 с.
7. Коржув А. В., Сергеева М. Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 190 с.

8. Липсиц И.В. Введение в экономику и бизнес (Экономика для неэкономистов): Учебн. для средн. спец. учебн. заведений. — 5-е изд. — М.: Вита-Пресс, 2013. — 208 с.
9. Ломакина Т.Ю., Коржув А.В., Сергеева М.Г. Структурные изменения в системе профессионального образования: Монография – СПб: Алетейя, 2014 – 168 с.
10. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Научные основы развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования: Монография. – Москва, 2015. – 344 с.
11. Прыжникова Е.Ю. Профориентация: Учеб.пособие для студ. Высш.учеб.заведений / Е.Ю. Прыжникова, Н.С. Прыжников. М.: ИЦ «Академия», 2010. – 496 с.
12. Сергеева М.Г., Косырев В.П. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2007. № 4 (24). С. 18-21.
13. Сергеева М.Г., Ломакина Т.Ю. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практикоориентированных специалистов // Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании. 2008. № 5. С. 39- 40.
14. Федеральный закон об образовании (29.12.2012г.) [Электронный ресурс] // Российское образование, федеральный портал. –URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.34/index.php>

Педагогика

УДК 796.011.1(778)

доцент **Романюк Михаил Николаевич**

ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь);

доцент **Романюк Татьяна Владимировна**

ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ПРИДНЕСТРОВЬЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления поддержания и развития системы физической культуры и спорта в Приднестровье. Организация физического совершенствования различных групп населения и управление этим процессом в структуре государственных и общественных организаций, обеспечивающих формирование физической культуры личности и общества.

Ключевые слова: система физической культуры и спорта, общеобразовательные и спортивные школы, спортивные клубы, физкультурно-спортивные организации.

Annotation. The article discusses the main directions of maintenance and development of the system of physical culture and sports in Transnistria. Organization of physical improvement of various population groups and management of this process in the structure of state and public organizations, providing the formation of physical culture of the individual and society.

Keywords: the system of physical culture and sports, General education and sports schools, sports clubs, sports organizations.

Введение. Поддержание оптимальной физической активности граждан в каждом государстве является основополагающей задачей, можно сказать политической доктриной. На современном этапе роль физической культуры и спорта становится все более заметным социальным и политическим фактором. Привлечение широких масс населения к занятиям физической культурой и спортом, состояние здоровья населения и успехи на спортивных состязаниях самого высокого уровня являются доказательством жизнеспособности и духовной силы любой нации, ее военной и политической мощи.

Современная теория физической культуры дает множество определений понятию «система физической культуры и спорта». Юридическая энциклопедия гласит следующее: «Система физической культуры и спорта – совокупность государственных и общественных организаций, осуществляющих деятельность в целях физического воспитания населения и развития спорта».

Так, Ю.Ф. Курамшин считает, что система физической культуры складывается из ряда взаимосвязанных частных систем физического воспитания лиц разных социальных групп населения (системы физической культуры детей, системы физической культуры и спорта школьников и т.д.).

Авторы настоящей статьи разделяют точку зрения д.п.н. В.В.Миронова в соответствии с которой, система физической культуры и спорта – это совокупность целей, задач, принципов, а так же средств, методов и форм организации физического совершенствования различных групп населения и управления этим процессом в структуре государственных и общественных организаций, обеспечивающих формирование физической культуры личности и общества с учетом требований тех сфер жизнедеятельности, в которых эти группы функционируют. В настоящей статье будет рассмотрена совокупность учреждений, осуществляющих физическое совершенствование молодежи и взаимоотношений между ними.

Результаты исследования и их обсуждение. Система физической культуры и спорта в Приднестровье приобрела современный вид в 90-годах XX века, когда регион самоопределился как самостоятельное государство. Именно тогда существовавшая в Приднестровье совокупность организаций, осуществляющая физическое совершенствование молодежи (общеобразовательных и спортивных школ, спортивных клубов) начала функционировать как целостный и самодостаточный комплекс.

Развитие системы физической культуры и спорта в Приднестровье было подчинено тем же закономерностям, что и в большинстве постсоветских стран (снижение доли государственного финансирования, появление новых видов спорта, либерализация рынка физкультурно-спортивных услуг и др.). Однако специфика политического и социально-экономического развития ПМР определены рядом особенностей системы физической культуры и спорта. Среди них: продолжающийся процесс формирования системы, обусловленный молодостью приднестровского государства и общества; ориентация на российские

образовательные стандарты, обусловленная общим политическим курсом органов государственной власти; отсутствие прямой поддержки в развитии физкультурно-спортивных организаций со стороны международных структур, что связано с международной не признанностью Приднестровской Молдавской Республики.

В систему физической культуры и спорта молодежи Приднестровья входят более 180 общеобразовательных школ, 27 спортивных школ, около 10 спортивных клубов высшего спортивного мастерства. Данные учреждения образуют три взаимосвязанных уровня развития физической культуры и спорта в республике.

Из 70 тысяч приднестровских школьников основная масса охвачена регулярными занятиями физического воспитания посредством уроков физической культуры в общеобразовательных школах, а так же занятиями во внеурочное время (в секциях по разным видам спорта, кружках спортивной направленности).

Начиная с 2005 года, в Приднестровье проводятся традиционные школьные, городские и республиканские физкультурно-спортивные мероприятия среди учащихся. Основными республиканскими мероприятиями для детей школьного возраста являются: «Старты надежд»; «Президентские старты»; «Спартакиада школьников»; «Олимпиада по предмету физическая культура». Эти мероприятия образуют целостный комплекс физической подготовки школьников. «Старты надежд» формируют заинтересованность в занятиях физической культурой у младших школьников. «Президентские старты» стимулируют проведение внеклассной работы в школах (спортивные кружки и секции). «Спартакиада школьников» обеспечивает массовое привлечение молодежи к занятиям наиболее популярным видам спорта. «Олимпиада по предмету физическая культура» дает возможность определить уровень физического развития школьников на завершающем этапе обучения в общеобразовательных организациях.

Подготовку ко всем перечисленным выше спортивным мероприятиям осуществляют учителя физической культуры. В таблице 1 представлены показатели кадрового потенциала учителей физической культуры республики.

Таблица 1

Кадровый потенциал учителей физической культуры общеобразовательных школ

Штатные работники по физической культуре	258	% соотношение
с высшим педагогическим образованием	177	68,6%
со средним специальным педагогическим образованием	34	13,2%
со средним образованием	47	18,2%
с высшей категорией	38	14,7%
с первой категорией	74	28,7%
со второй категорией	47	18,2%
без категории	99	38,4%

Одной из основных проблем развития физической культуры школьников является изношенность материально-технического обеспечения организаций общего образования, что вызывает особую тревогу. Отсутствие спортивного оборудования затрудняет выполнение учебной программы, таким образом, программа выполняется не в полном объеме с заменой на вариативную часть. Отсутствие предприятий по изготовлению спортивного оборудования и инвентаря в Приднестровье только усугубляет существующую проблему. Из-за отсутствия финансирования Государственные администрации не могут в нужном объеме обеспечивать необходимым оборудованием и инвентарем организации, предоставляющие образовательные услуги. Острой проблемой так же является недостаточное финансирование республиканских и местных физкультурно-спортивных мероприятий. По этой причине не всегда удается проведение спортивных мероприятий на должном уровне.

Основная роль в развитии и становлении менталитета граждан в отношении необходимости и значимости занятий физической культурой и спортом принадлежит, несомненно, учреждениям дополнительного образования спортивной направленности. Детско-юношеский спорт является ядром всей системы развития физической культуры и спорта в Приднестровье.

В спортивных школах республики занимается более 10 тысяч молодых людей, где культивируется 30 видов спорта. По наиболее популярным видам спорта ежегодно проводятся республиканские первенства (легкая атлетика, плавание, настольный теннис, футбол, бокс, баскетбол, различные виды борьбы и др.).

Тренерско-преподавательский состав включает в себя около 400 человек. Основная масса молодых специалистов подготовлена факультетом физической культуры и спорта ПГУ им. Т. Г. Шевченко, который выпускает специалистов по следующим направлениям: «Педагогическое образование», «Физическая культура», «Физическая культура для лиц с отклонением в состоянии здоровья».

Детско-юношеские спортивные команды Приднестровья успешно выступают на международных соревнованиях. При этом особых успехов добиваются юные волейболисты, футболисты, пловцы, велосипедисты, борцы, боксеры и др.

Одной из наиболее сложных проблем в развитии детско-юношеского спорта Приднестровья является отсутствие достаточного количества спортивных баз, соответствующих международным стандартам. Улучшение материально-технической базы в городе Тирасполе, уменьшило, но не решило существующую проблему всей республики. Данная проблема особенно остро сказывается на развитии таких видов спорта как акробатика, гимнастика, легкая атлетика, тяжелая атлетика, настольный теннис, бейсбол и др. Несбалансированность перечня развивающихся видов спорта в спортивных школах республики приводит к распылению государственных и местных ресурсов. Остро стоит вопрос с медицинским обслуживанием. Не налажен процесс регистрации спортивных достижений воспитанников спортивных школ (отсутствуют классификационные книжки у спортсменов).

Практика показывает, что нормативно-правовая база деятельности спортивных школ явно отстает от практики функционирования спортивных школ в республиках постсоветского пространства. И это отставание явно продолжает увеличиваться. Для сравнения можно привести следующие цифры. Согласно действующему Положению о спортивной школе, в нашей Республике, в группах начальной подготовки количество часов в годовом плане учебно-тренировочных занятий составляет 312 часов, в Российской Федерации, которая в

нашем образовательном пространстве является критерием эталона, эта цифра составляет 437 часов, что на 125 часов больше, а это 2 ставки тренерско-преподавательского состава. На этапе спортивного совершенствования разница в годовом плане распределения учебных часов составляет 220 часов (4 ставки). Возможно, это незначительная разница для сравнительного анализа Приднестровья и России, но хочется обратить внимание на то, что молодому специалисту на 1 ставку необходимо набрать три группы начальной подготовки первого года обучения, что составляет около 50 детей, что для республики, численностью 475 тысяч является весьма нелегко. Кроме этого необходимо совершенствовать положения о порядке установления надбавок и доплат к должностному окладу работников физической культуры, спорта и туризма.

Необходим переход на новую отраслевую систему оплаты труда тренеров-преподавателей, т.е. доплата тренерскому составу за подготовку спортсменов.

Кадровое обеспечение остается не только актуальной, но и явно обостряющейся за последние годы проблемой. Значительно возросли трудности с подбором кадров, требуется улучшение профессиональной подготовки и переподготовки кадров, налаживание научно-методического обеспечения работы тренерско-преподавательского состава. В количественном и качественном составе кадровое обеспечение дополнительного образования представлено в таблице 2.

Таблица 2

Кадровый потенциал работников дополнительного образования спортивной направленности в ПМР

Штатные работники (тренер-преподаватель) спортивных школ	400	% соотношение
с высшим образованием	272	68%
со средним специальным образованием	54	13,5%
со средним образованием	74	18,5%
с высшей категорией	79	19,75%
с первой категорией	105	26,25%
со второй категорией	59	14,75%
без категории	157	39,25%

Это не единственный фактор, на котором необходимо акцентировать внимание кадрового обеспечения деятельности спортивных школ, от которого прямо зависит эффективность использования материально-технических, финансовых, нормативно-правовых и других условий деятельности спортивных школ.

Важнейшей составляющей системы развития физической культуры и спорта в Приднестровье являются спортивные клубы и федерации по видам спорта. Спортсмены республики за последние 5 лет приняли участие примерно в 50 чемпионатах Мира, более чем в 100 чемпионатах и первенствах Европы, 36 Чемпионатах Балканских стран, более чем в 150 официальных Международных турнирах.

С 1996 года спортсмены из Приднестровья принимают участие в Олимпийских играх в составе делегаций Молдовы, России, Белоруссии. Гордостью Приднестровья, стали спортсмены, участвующие в Олимпийских играх: МС МК по боксу Игорь Самоленко, МС МК по плаванию Андрей Михайлов, МС МК по легкой атлетике: Феодосий Чумаченко, Наталья Черкес, Виктор Коваленко, Светлана Шепелева, Инна Глизуца, Владимир Летников, МС МК по гребле: Александр Дьяченко, Алексей Коровашков.

Традиционно высокие результаты на чемпионатах Мира, Европы, первых Европейских играх, соревнованиях в Российской Федерации показывают спортсмены из Приднестровья, среди них: МС МК Кирилл Шамшурин (гребля), Василий Погребан (гребля), Андрей Мышков (легкая атлетика), Анна Репида (борьба), Александр Рышкан (бокс), Татьяна Перстнева (плавание) и др.

В 2004 году сформирован Республиканский центр Олимпийской подготовки для создания единой системы отбора и подготовки спортсменов основного и резервного состава по Олимпийским видам спорта.

Ведущими республиканскими спортивными клубами являются: футбольный клуб «Шериф», волейбольный клуб «Динамо», футбольный клуб «Динамо-Авто», футбольный клуб «Тирасполь», бейсбольный клуб «Квинт», СК «Рекорд». Данные организации по своему роду деятельности занимаются подготовкой спортсменов высокого класса и выступают на международных соревнованиях.

Команда по футболу «Шериф» в 2003 году завоевала Кубок стран СНГ по футболу, на протяжении 10 лет является Чемпионом Республики Молдова, в 2017 году приняли участие в отборочном туре лиги Европы, где заняли третье место. Волейбольный клуб «Динамо» в 2014г. участвовал в отборочном туре чемпионата Европы по волейболу. При этом ряд команд выступают в регулярных чемпионатах Молдовы и ПМР.

В системе спорта Приднестровья существует ряд следующих проблем: ограниченная лигитивность спортивных клубов в связи с отсутствием международного признания государственности республики, неопределенность будущего ряда спортивных клубов в связи с приватизацией донорских предприятий, недостаточный уровень взаимодействия спортивных клубов со спортивными школами в вопросах подготовки спортивного резерва, нехватка средств на содержание спортивных баз и медицинского обслуживания спортсменов международного уровня, отсутствие должного взаимодействия между спортивными клубами и спортивными федерациями Приднестровья. Отсутствие системы подготовки и повышения квалификации судей по видам спорта.

Выводы. Таким образом, система физической культуры и спорта в Приднестровье требует существенной модернизации в соответствии с международными стандартами развития отрасли. Основными задачами такой модернизации должно стать развитие инфраструктуры рассматриваемой системы за счет привлечения дополнительных инвестиций, улучшение преемственности между различными уровнями системы по средствам ликвидации разобщенности в управлении ими, преодолении изолированности отечественной системы физической культуры и спорта в отношении Мирового сообщества путем интенсификации контактов с международными структурами.

Практика большинства стран мира показывает, что универсальным средством достижений поставленных задач является формирование сети институтов гражданского общества в сфере физической культуры и спорта, воплощением которых являются спортивные федерации, клубы, союзы, ассоциации. Данные

структуры, координируя частные государственные инвестиции, позволяют решать проблемы инфраструктуры отрасли (создавать и модернизировать спортивные объекты, предприятия спортивной направленности, решать проблемы медицинского обслуживания спортивной работы, обучать специалистов судейской квалификации).

Спортивные федерации при наделении их полномочиями и ресурсами способны как никто лучше осуществлять последовательную работу по пропаганде соответствующих видов спорта на всех уровнях систем физической культуры и спорта.

И, наконец, федерациям по видам спорта, гораздо, проще выстраивать как формальные, так и неформальные контакты с аналогичными международными федерациями, тем более что общественные структуры (международный олимпийский комитет, спортивные ассоциации) оказывают, сегодня, приоритетное воздействие на развитие физической культуры и спорта в мировом масштабе.

В то же время необходимо понимать, что институты гражданского общества в сфере физической культуры и спорта не могут возникнуть и дорасти до необходимого уровня сами собой. В Приднестровье необходимо создание системы поддержки деятельности физкультурно-спортивных организаций различных организационно-правовых форм по развитию массового спорта, расширению сети действующих спортивных коллективов, укреплению их материально-технической базы. Они должны получить определенные полномочия (по присвоению спортивных разрядов и судейских категорий, по проведению чемпионатов и первенств, по формированию сборных команд республики) после прохождения государственной аккредитации. Государство должно компенсировать аккредитованным спортивным организациям их расходы по выполнению общественно значимых функций. Механизмом такой компенсации могут стать гранты, социальный заказ на реализацию определенных проектов. Спортивные федерации должны быть допущены к участию в жизни спортивных школ. Их роль может быть очень велика в осуществлении методической работы с тренерами в подготовке команд к республиканским и международным соревнованиям, в поиске негосударственных источников финансирования. Именно умелая работа спортивных федераций может скоординировать работу муниципальных спортивных школ и частных спортивных клубов.

Литература:

1. Статистический отчет организаций спортивной направленности Государственной службы по спорту ПМР за 2016 год.

2. Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. проф. Курамшина. – 2-е изд., испр. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.

Педагогика

УДК 37.017.7

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Рылеева Анастасия Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Курганский государственный университет» (г. Курган)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ К СЕМЕЙНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема семейного самоопределения, которое рассматривается как составляющий компонент жизненного самоопределения личности; приводятся данные исследования старшеклассников по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича. Для исследования была взята группа детей в возрасте 16-17 лет в количестве 60 человек, обучающихся общеобразовательного учреждения г. Кургана. Данные диагностики (низкий уровень ответственности, размытое представление о семейных ценностях, преобладание гедонистических мотивов) показали необходимость организовать работу по подготовке молодых людей к будущей семейной жизни в рамках разработанного курса «Шаг навстречу».

Ключевые слова: семейное самоопределение, старшеклассники, общеобразовательное учреждение, подготовка к семейной жизни, ценности.

Annotation. His article discusses the issue of family self-determination, which is regarded as the vital component of self-determination; the given researches of high school students according to the method "Value orientations" by M. Rokicha. For the study was taken a group of children aged 16-17 years in the amount of 60 people, students of educational institutions of the city of Kurgan. Diagnostic data (low level of responsibility, fuzzy family values, the predominance of hedonistic motives) showed the need to organize work on the preparation of young people for family life within the framework of the course "Step forward".

Keywords: family self-determination, pupils, educational establishment, family life education, values.

Введение. В эпоху информационного общества актуальным становится обращение к выстраиванию и формированию в сознании подрастающего поколения высших человеческих ценностей, формированию активной жизненной позиции, направленной на сохранение добрых взаимоотношений между людьми, развитие взаимопомощи и поддержки, сохранение традиций и культуры. Институт семьи относится к разряду тех социальных явлений, значение которых уникально как для отдельного человека, так и для всего общества, и в этой своей ипостаси семья, как никакая иная система, служит связующим звеном между человеком и обществом.

Однако в современных условиях институт семьи отличается нестабильностью, значимость традиционной семейной функции, такой как, воспитание детей, снижается, изменяются требования супругов к психологической и нравственной основе брака и межличностным отношениям.

Формулировка цели статьи. Учитывая, что сложившаяся ситуация в стране определена государством как национальная проблема, перед образовательными учреждениями стоит задача обеспечить условия для преодоления негативных тенденций в молодежной среде по отношению к семье и браку, создать условия для формирования готовности к созданию будущей семьи, осознанию роли отцовства и материнства.

На важность подготовки старшеклассников к семейной жизни указывали классики отечественной педагогики А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. Цель и задачи подготовки к семейной жизни они видели,

прежде всего, в совершенствовании нравственной культуры старшеклассников, в воспитании ответственного отношения к материнству и отцовству [8, 9, 10].

Этико-философское осмысление проблемы сущности нравственной культуры личности всегда находилось в центре внимания отечественных и зарубежных исследователей, стремящихся выявить социокультурную специфику нового времени и пространственно-временные инварианты морали (Л.М. Архангельский, С.Ф. Анисимов, А.Н. Титаренко, В. Франкл, Э. Фромм и др.) [1, 2, 11, 13, 14].

Педагогические аспекты рассматриваемой проблемы отражен в работах И.В. Бестужева-Лады, И.В. Гребенникова, Т.А. Куликовой, С.Н. Токаревой, где определены содержание, формы и методы подготовки старшеклассников к семейной жизни [3, 4, 7, 12].

Ученые М.С. Каган, И.С. Кон, А.Г. Харчев рассматривали психологические, медицинские, гигиенические вопросы воспитания будущего семьянина [5, 6, 15].

Изложение основного материала статьи. В основе духовно-нравственной составляющей формирования готовности старшеклассников к семейному самоопределению находятся *религиозный* и *светский* векторы.

Религиозный вектор состоит в том, что программа воспитания молодежи направлена на сознательное усвоение догм, основанных на смирении и подчинении воли Божественному промыслу. Наиболее важными моральными ценностями в рамках религиозной составляющей является сама человеческая жизнь, смирение, отказ от гордыни, соборность как взаимопомощь и сострадание, честность, готовность творить добро ближнему, любовь к человечеству и Отечеству, святость семейного союза, почитание старших по возрасту и по званию, верность присяге, долг, свобода воли, трудолюбие. Как мы видим, они не вступают в противоречие с общечеловеческими ценностями.

Светский вектор включает общечеловеческие ценности (аксиологический аспект), нравственные качества (личностный аспект), нравственное воспитание (педагогический аспект).

Таблица 1

Аксиологический аспект можно представить в форме таблицы

Ценностно-смысловые основы формирования готовности к семейному самоопределению				
Направленность личности	К вещи	К делу	На себя	На других
Образ жизни	выгода	конкуренция	эгоизм	служение
Проявление во вне	манипулирование	карьеризм	потребительство	ответственность
Результат	фетишизм	выгорание	одиночество	внутренняя сила
Направленность личности	К вещи	К делу	На себя	На других
Образ жизни	выгода	конкуренция	эгоизм	служение
Проявление во вне	манипулирование	карьеризм	потребительство	ответственность

Личностный аспект формирования готовности молодежи к семейному самоопределению представлен следующими компонентами:

- Волевой компонент** (саморегуляция, ответственность, жизнестойкость).
- Нравственный компонент** (милосердие, честность, уважение, преданность, верность, поддержка другого, зрелость морального сознания).
- Духовный компонент** (мировоззрение, ценностно-смысловые установки национального характера).
- Эмоциональный компонент** (неравнодушное отношение к традициям, принятие другого, чувство привязанности к семье, дому).
- Мотивационный компонент** (потребность в соблюдении норм, правил, сознательное отношение к социальным ролям, потребность в конструктивном взаимодействии).
- Деятельностный компонент** (готовность выполнять социальные роли(отца, матери), готовность действовать ради семьи, страны).
- Когнитивный компонент** (знание традиций, культуры, знание функционального содержания социальных ролей).

Формирование готовности молодежи к семейному самоопределению включает в себя следующие уровни:

Стимулирующе-мотивационный содержит мотивы поступков, определяющие деятельность по уходу, воспитанию и обучению детей, взаимоотношения между супругами.

Эмоционально-оценочный уровень включает субъективное ощущение себя в социальной роли (родителя, супруга), отношение к детям, отношению к партнеру и супругу.

Рационально-когнитивный уровень содержит моральные знания: принципы, идеалы, нормы поведения, моральные оценки, руководствуясь которыми личность умеет конструктивно взаимодействовать в семье и поддерживать гармоничные детско-родительские отношения, выбирать стиль семейного воспитания.

Результатом формирования готовности к семейному самоопределению является ответственная личность, осознанно определяющая стратегию личностного и социального поведения в семье, умеющая строить зрелые межличностные отношения.

Для определения ценностных ориентиров в среде старшеклассников в качестве контрольно-измерительного материала мы использовали методику «Ценностные ориентации», разработанную М. Рокичем. В исследовании приняло участие 60 респондентов в возрасте 16-17 лет.

Мы будем рассматривать упрощенную интерпретацию результатов. В таблице будут показаны лишь ценности, занимающие 1, 2 и 17, 18 места. Данных результатов будет достаточно для критерия определения базовых ориентаций. Такой способ будет применен как к блоку терминальных ценностей, так и инструментальных ценностей. Рассмотрим подробнее результаты теста (таблица 2).

Ценности первого порядка: I среди терминальных по количеству выборов заняла ценность «здоровье», II место «уверенность в себе», III место поделили между собой такие ценности как «любовь», «развлечения»и

«свобода». Среди инструментальных ценностей I место занимает «честность», на II месте «воспитанность», III место поделили «независимость», «рационализм», «образованность».

Ценности второго порядка: I место среди терминальных по количеству выборов заняли ценность «материально обеспеченная жизнь», «интересная работа», «активная деятельная жизнь», II место поделили «жизненная мудрость», «здоровье», «уверенность в себе», «наличие хороших и верных друзей». Среди инструментальных ценностей I место заняла «жизнерадостность», II место поделили «широта взглядов» и «аккуратность», III место заняли «самоконтроль», «твердая воля».

Ценности семнадцатого и восемнадцатого порядка являются наименьшей ценностью для испытуемых, поэтому эти ценности будем считать «антиценностями».

Ценности семнадцатого порядка: I место среди терминальных ценностей занимает «счастье других», II место заняло «творчество», III место поделили «активная деятельная жизнь», «наличие хороших и верных друзей», «красота природы и искусства». I место среди инструментальных занимает ценность «высокие запросы», II место поделили «исполнительность», «чуткость».

Ценности восемнадцатого порядка: I место в терминальных занимает «красота природы и искусства», II место - «жизненная мудрость», III место - «общественное призвание». Среди инструментальных ценностей I «непримиримость к недостаткам в себе и других», II место «ответственность».

Таблица 2

Результаты диагностики ценностных ориентиров

Терминальные ценности		Инструментальные ценности	
Порядок 1			
Ценности	Выбор (%)	Ценности	Выбор (%)
Здоровье	50	Честность	50
Уверенность в себе	20	Воспитанность	20
Любовь	10	Образованность	10
Развлечения	10	Рационализм	10
Свобода	10	Независимость	10
Порядок 2			
Ценности	Выбор (%)	Ценности	Выбор (%)
Материальная обеспеченность	20	Жизнерадостность	40
Интересная работа	20	Широта взглядов	20
Активная деятельная жизнь	20	Аккуратность	20
Жизненная мудрость	10	Самоконтроль	10
Уверенность в себе	10	Твердая воля	10
Наличие хороших и верных друзей	10		
Здоровье	10		
Порядок 17			
Ценности	Выбор (%)	Ценности	Выбор (%)
Счастье других	30	Высокие запросы	50
Творчество	20	Исполнительность	30
Счастье других	20	Чуткость	20
Активная деятельная жизнь	10		
Наличие хороших и верных друзей	10		
Красота природы и искусства	10		
Порядок 18			
Ценности	Выбор (%)	Ценности	Выбор (%)
Красота природы и искусства	50	Непримиримость к недостаткам в себе и других	60
Жизненная мудрость	30	Ответственность	40
Общественное призвание	20		

Таким образом, среди терминальных отсутствует ценность «счастливая семейная жизнь», а среди инструментальных не встречаются такие, которые необходимы для эффективного взаимодействия с людьми в семье, для конструктивных и гармоничных межличностных отношений, например, как «чуткость», «ответственность», «терпимость». Можно говорить о том, что у обследуемых старшеклассников ценностная картина мира сформирована с акцентом на гедонистический мотив и карьеру. «Любовь» присутствует в выборе терминальных ценностей I порядка, но среди инструментальных ценностей I порядка преобладают независимость и рационализм.

В связи с этим возникает необходимость организовать педагогическое сопровождение формирования готовности старшеклассников к семейному самоопределению. Этой цели служит разработанный нами курс «Шаг навстречу».

Цель курса: формирование у учащихся готовности к будущей семейной жизни.

Задачи курса: - повысить уровень информированности в области семейной психологии; - осуществить профилактику рисков на пути создания учащимися будущей семьи; - способствовать формированию традиционных семейных ценностей: материнства и отцовства, почитания родителей и старших, пожизненности брака и др.- развивать умения осуществлять осознанный, адекватный выбор спутника жизни;- гармонизация детско-родительских отношений в конфликтных семьях; -развивать личностные качества, необходимые для успешного формирования семейных отношений: уважение, эмпатию, ответственность и др.

Объем и структура курса. Содержание курса рассчитано на один год обучения по одному часу в неделю, общим объемом 34 часа. Курс включает в себя теоретические, практические занятия.

Программа носит ценностно-ориентирующий характер. Уроки предполагают различные формы работы: информационный урок, семинар, тренинг, урок-диспут, беседа, практикум, экскурсия, деловая игра.

Обучающиеся **должны знать:**

1. Правила поведения в семье, семейные роли.
2. Модели, образы успешного построения будущей семьи.
3. Обязанности, социальные нормы поведения семьянина, значение и содержание роли матери и отца.
4. Объективные (биологические, нормативно-правовые, социальные, экономические и др.) и субъективные (нравственные, личностные, межличностные) основы формирования будущей семьи.

Обучающиеся **должны уметь:**

1. Управлять своим эмоциональным состоянием.
2. Соблюдать нормы поведения, принятые в семье.
3. Находить пути выхода из конфликтных ситуаций.
4. Поддерживать семейные традиции.

Обучающиеся **должны владеть:**

1. Представлениями о том, что такое семья и для чего она создается.
2. Навыками самоконтроля, конструктивного взаимодействия с разными членами семьи, с представителями разных поколений.
3. Представлениями о нормативно-правовой базе семейных отношений.
4. Навыками ведения домашнего хозяйства.

Текущий и итоговый контроль. Текущий контроль знаний заключается в оценке знаний учащихся на семинарских занятиях. Итоговый контроль предполагает варианты: сдача зачета по темам курса, написание реферата, собеседование, защита творческих работ.

Учебно-тематический план курса

№ урока	Наименование темы	Количество часов	
		Теорет.	Практ.
1.	Введение. Зачем человеку семья. Функции семьи.	1	
2.	Состав семьи. Отношения между членами семьи. Семейный кодекс РФ.	2	
3.	Модели семьи. Стиль родительского отношения и его влияние на формирование личности	1	
4.	Семейное счастье.		1
5.	Факторы семейного благополучия: любовь, дети, дом, деньги, вещи.	1	
6.	Нравственные основы взаимоотношений между юношами и девушками. Мужественность и женственность	1	1
7.	Стадии формирования семьи.	1	
8.	Добрачные отношения. Ошибки добрачного периода и их последствия. Планирование семьи.	2	
9.	Свадебные традиции и обряды.		2
10.	Ранний брак.	1	
11.	Молодожены. Первый год совместной жизни.	1	
12.	Семья в ожидании ребёнка. Отцовство и материнство	3	
13.	Что такое искусственное прерывание беременности. Последствия абортов.	1	
14.	Уроки семейного благополучия. Причины и последствия разлада семейных отношений. Пути их преодоления.	2	2
15.	Родители и дети. Значение детей в жизни семьи. Особенности воспитания мальчиков и девочек.	1	1
17.	Традиционный уклад жизни в русской семье. Семейный труд и семейный отдых. Семейные ритуалы. Семейные праздники.	1	2
18.	Экономика домашнего хозяйства.	1	3
19.	Итоговое занятие. (Защита проектов).	2	
Итого:		32 (34)	

Выводы. Таким образом, реализация в условиях образовательного учреждения общего образования курса «Шаг навстречу» будет содействовать преодолению негативных тенденций в молодежной среде по отношению к семье и браку, создаст условия для формирования готовности к созданию будущей семьи, осознанию роли отцовства и материнства, основанного на чувстве взаимоуважения, заботы о другом и ответственности.

Литература:

1. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. М., 1990. - С. 64-67.
2. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф.Анисимов. М.: Мысль, 1988. - 253 с.
3. Бестужев-Лада И.В. История твоих родителей: Разговор с молодым поколением / И.В.Бестужев-Лада. М., 1988. – 215 с.
4. Гребенников И.В., Дубровина И.В., Разумихина Г.П. Этика и психология семейной жизни: Пособие для учителей / И.В.Гребенников, И.В.Дубровина, Г.П.Разумихина; Под ред. И.В. Гребенникова. М.: Просвещение, 1984. - 356 с.
5. Каган М.С. Эстетика как философская наука / М.С.Каган. СПб.: Петрополис, 1997. - 544 с.
6. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И.С.Кон. М.: Политиздат, 1984. - 335 с.
7. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учеб. для студентов ср. пед. учеб. заведений / Т.А.Куликова. 2-е изд., испр. и доп. -М.: Изд. центр «Академия», 2000. - 232 с.
8. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С.Макаренко. Л.: Лениздат, 1981. - 320 с.
9. Макаренко А.С. О воспитании: Сборник / А.С.Макаренко. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 414 с.
10. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А.Сухомлинский. М.: Политиздат, 1973. - 272 с.
11. Титаренко А.Н. Структура нравственного сознания. Опыт этико-философского исследования / А.Н.Титаренко. М., 1976. – 340 с.
12. Токарева С.Н. Социальные и психологические аспекты семейного воспитания / С.Н.Титаренко. М.; 1998. – 240 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл. М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Фромм Э. Искусство любви: Исследование природы любви / Э.Фромм. - М., 1990. – 319 с.
15. Харчев А.Г., Мацковский М.С. Современная семья и её проблемы / А.Г.Харчев, М.С. Мацковский. - М., 1978. 24 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Садриева Лилия Мирзаяновна

Альметьевский государственный нефтяной институт (г. Альметьевск);

старший преподаватель Салихова Гульнара Линаровна

Альметьевский государственный нефтяной институт (г. Альметьевск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ИНФОРМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена организации проблемного обучения при подготовке инженера нефтедобывающей отрасли. В статье проанализировано определение понятия проблемного обучения на основе анализа научной психолого-педагогической литературы, предложена концепция проблемного обучения студентов-бакалавров в процессе изучения базового курса информатики.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, новые технологии обучения, программирование, технический вуз.

Annotation. The article is devoted to the organization of problem training in the training of an engineer in the oil industry. The article analyzes the definition of the concept of problem training on the basis of the analysis of scientific psychological and pedagogical literature, suggests the concept of problem training for bachelor students in the process of studying the basic course of computer science.

Keywords: problem training, problem situation, new teaching technologies, programming, technical college.

Введение. Масштабность задач, стоящих перед современным бакалавром нефтегазовой отрасли повышает актуальность проблемы профессиональной компетентности. Нестабильность на мировом рынке нефти, соглашение ОПЕК о сокращении добычи черного золота способствуют направленности вектора развития нефтегазовой отрасли на инновации, наукоёмкость производства, снижение издержек, экономию ресурсов и экологически безопасные технологии. Активное внедрение инструментов бережливого производства, проектного и процессного управления, интеллектуализация труда – источники роста отечественных нефтяных компаний. Развитие компетенций, необходимых в условиях современных вызовов для успешной профессиональной деятельности и определяющих готовность будущего бакалавра-инженера к решению нестандартных проблем на производстве – одна из приоритетных задач нефтегазового образования. Анализ научной литературы, дискуссии с коллегами о проблемах нефтегазового образования собственный опыт авторов преподавания в вузе обусловили вывод о том, что умение самостоятельно решать возникшую проблему является немаловажным условием подготовки квалифицированных специалистов.

Формулировка цели статьи. Проанализировать определение понятия проблемного обучения на основе анализа научной психолого-педагогической литературы, представить авторское определение, приемы реализации технологии проблемного обучения при изучении курса информатики в техническом вузе.

Изложение основного материала статьи. Проблемное обучение является не абсолютно новым типом обучения в педагогической практике, она получила распространение в 20-30-х годах в советской и зарубежной школе.

В зачатке проблемное обучение основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж.Дьюи (1859-1952). В книге «Как мы мыслим» он заявил о высокой эффективности обучения, в котором организована активная деятельность по самостоятельному решению детьми учебных проблем. Отвергая догматическое обучение, Дьюи впоследствии обосновал и психологические механизмы способности ребёнка решать проблемы.

В отечественной педагогике идеи проблемного обучения стали актуальными начиная со второй половины 1950-х гг., а в 1960-е гг. в научно-педагогической и методической литературе обосновывается

богатый потенциал решения учебных проблем и выявляются способы организации проблемного обучения [1, с. 87-90].

В рамках нашего исследования, вслед за М.И. Махмутовым, мы рассматриваем проблемное обучение как вид развивающего обучения, сочетающий самостоятельную систематическую, самостоятельную поисковую деятельность обучающихся с усвоением ими готовых знаний, а структуру методов выстроенной на основе целеполагания и принципа проблемности [2, с. 20-23].

В связи с этим, особый интерес вызывает концепция В. Оконь. В своей книге «Основы проблемного обучения» польский ученый проблемное обучение рассматривает как ряд таких действий, как создание проблемных ситуаций, формулирование задач, контролирование обучающихся при решении данных задач, проверка этих решений, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний [3, с. 54-55].

И.Я. Лернер проблемное обучение характеризует тем, что обучающиеся под руководством преподавателя принимают участие в поиске решения новых для них познавательных и практических задач [4, 24-25].

Интересны идеи американского педагога Дж. Дьюи. С его точки зрения правильно построенное обучение должно быть проблемным. При этом сами проблемы, поставленные перед учащимися, принципиальным образом должны отличаться от предлагаемых традиционных учебных заданий - «мнимых проблем», имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и чаще всего далеко отстающих от того, чем интересуются учащиеся. Место «книжной учебы» занял принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность учащегося. Место активного учителя занял учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью.

Можно отметить, что одно из существенных влияний на развитие современной концепции проблемного обучения оказали работы американского психолога Дж. Брунера (Брунер Дж., 1977; аннотация). В ее основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления. Главное внимание Брунер уделил структуре знаний, которая должна включать в себя все необходимые элементы системы знаний и определять направление развития ученика.

Современные американские теории «учения путем решения проблем» (У. Александер, П. Хальверсон и др.), в отличие от теории Дж. Дьюи, имеют свои особенности:

- в них отсутствует чрезмерное подчеркивание значения "самовыражения" ученика и умаление роли учителя;

- утверждается принцип коллективного решения проблем, в отличие от крайней индивидуализации, наблюдавшейся ранее;

- методу решения проблем в обучении отводится вспомогательная роль.

Опыт применения отдельных элементов проблемного обучения в школе исследован М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером, Н.Г. Дайри, Д. В. Вилькеевым. Исходными при разработке теории проблемного обучения стали положения теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов). Проблемность в обучении рассматривалась как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся. Разработаны способы создания проблемных ситуаций в различных учебных предметах и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. Постепенно распространяясь, проблемное обучение из общеобразовательной школы проникло в среднюю и высшую профессиональную школу [5, с. 84-90].

Проблемное обучение является результатом достижения передовой практики и теории обучения и воспитания, сочетается с традиционным типом обучения, является общепризнанным эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [6, с. 38-47].

В современной России в условиях относительной либерализации системы образования получили возможность своего развития и воплощения на практике различные педагогические технологии, концепции и методы обучения. Часть из них пришла из западной системы образования (нейролингвистическое программирование, гештальттехнологии и др.), часть – соответствует сравнительно старым российским идеям в области образования (например, основы концепции свободного воспитания были заложены Л.Н. Толстым, а педагогики сотрудничества – еще К.Д. Ушинским) или сравнительно новым концепциям, разработанным или доработанным советскими и современными российскими учеными (концепция развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, обогащающая модель обучения Э.Г. Гельфмана и М.А. Холодной, технология укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниева и Б.П. Эрдниева и мн. др.).

Сущность проблемного обучения заключается в том, что преподаватель не просто сообщает конечные выводы науки, а делает учащихся как бы участниками научного поиска: поставив вопрос, он вскрывает внутренние противоречия, возникающие при его решении; рассуждая вслух, высказывает предположения, обсуждает их, опровергает возможные возражения, доказывает истину.

Проблемным оно называется не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путем самостоятельного решения проблем и «открытия» новых понятий. Здесь есть и объяснения преподавателя, и репродуктивная деятельность преподавателя, и постановка задач, и выполнение учащимися упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения.

Поэтому технология проблемного обучения предполагает применение таких приемов и методов преподавания, которые приводили бы к возникновению взаимосвязанных проблемных ситуаций и предопределяли применение обучающимися соответствующих методов учения. Это требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен представляться как цепь проблемных ситуаций.

Мы считаем, концепция проблемного обучения студентов-бакалавров в процессе изучения информатики предполагает: внесение изменений в цели обучения информатике; соответствующее наполнение рабочих

программ; выбор адекватных средств обучения; критически развивающее структурирование содержания дисциплины; выбор критически развивающих методов обучения; выбор критически развивающих методов контроля; выбор стиля обучения.

Эффективны в организации проблемного обучения активные формы обучения (семинар-дискуссия, мозговой штурм, круглый стол, пресс-конференция, публичная защита индивидуальных работ, мастер-классы), метод дебатов, метод конференции, метод эвристических вопросов, метод кейсов, метод созидательной конфронтации. Например лекция с заранее запланированными ошибками создает проблемную ситуацию активизируя тем самым познавательный интерес студентов-бакалавров, их кропотливую самостоятельную мыслительную работу, развивает у них умение использовать накопленный тезаурус для решения возникшей проблемы.

Разделами базового курса информатики, обладающими потенциалом развития проблемного обучения, являются алгоритмизация и программирование.

Важной особенностью в обучении программированию является то, что обладание соответствующих компетенций сводится не только к способности простого воспроизведения имеющихся знаний, но и не должно ограничиваться умением применять шаблонные решения. Фактически любая реальная задача, решаемая программистом, требует нестандартного мышления и нестандартных действий. Фактически любая реальная задача, решаемая программистом, требует нестандартного мышления и нестандартных действий.

Очевидно, что обучение программированию начинается с рассмотрения элементарных конструкций. После изучения основ программирования на любом алгоритмическом языке следует перейти к решению типовых задач, которые являются основой алгоритмической культуры и служат опорным пунктом при дальнейшем изучении программирования. При обучении программированию востребованными являются не только специальные знания и алгоритмическое мышление - развивающееся в процессе непосредственной алгоритмизации, но и сформированное логическое мышление [7, с. 26-30].

Приемы создания проблемных ситуаций выбираются в зависимости от конкретного содержания учебного материала. В одних случаях проблемная ситуация создается с явной опорой на имеющиеся знания студентов. Опираясь на них, студенты делают вывод, который оказывается в противоречии с фактами. Это означает, что знания недостаточны и нужна дополнительная информация для разрешения возникшего противоречия. Такой вариант проблемной ситуации всегда вызывает острый интерес у студентов, отсюда и познавательная эффективность бывает высокой.

Можно предложить следующие этапы построения проблемного занятия по информатике:

1. Организация проблемной ситуации, а именно актуализация опорных знаний, анализ проблемного задания и вычленение проблемы.

2. Выдвижение гипотезы всевозможных предположений и сужение поля поиска.

3. Доказательство рабочих гипотез.

4. Проверка правильности решения.

Результативность использования проблемного обучения на занятиях информатики можно оценить с помощью критериев:

1. Наличие у студента положительного мотива к деятельности в проблемной ситуации.

2. Наличие у учащихся положительных изменений в эмоционально — волевой сфере.

3. Переживание учащимися субъективного открытия.

4. Осознание учеником усвоения нового как личностной ценности.

5. Овладение обобщенным способом подхода к решению проблемных ситуаций: анализом фактов, выдвижением гипотез для их объяснения, проверкой их правильности и получением результата деятельности.

Для реализации проблемной технологии при изучении курса информатики в техническом вузе необходимо выполнение следующих действий:

1. Выполнение отбора самых актуальных, сущностных задач;

2. Определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;

3. Выполнение построения оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств;

4. Использование личностного подхода и мастерства преподавателя, способные вызвать активную познавательную деятельность студента.

Выводы. Анализ различных определений проблемного обучения, его особенностей позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблемное обучение ориентировано на усвоение не только результатов научного познания, но и овладение способами познания. Оно включает еще и формирование и развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер учащегося, развитие его индивидуальных творческих способностей, то есть в проблемном обучении акцент делается на общем развитии учащегося, а не на трансляции его готовых выводов науки. Проблемный метод ориентирован на деятельностный принцип, который является основным в ФГОС.

2. Необходимость поиска новых эффективных средств развития проблемного обучения при подготовке студентов-бакалавров нефтегазового вуза обусловлена его значимостью для дальнейшей самореализации личности будущего бакалавра-инженера нефтегазовой отрасли в условиях интеллектуализации труда. Умения логично рассуждать, вариативно мыслить, выдвигать и доказывать гипотезы, создавать имитационные модели, прогнозировать на их основе - являются показателями общей культуры мышления, технологией разработки которой является проблемное обучение.

3. Для реализации проблемного обучения в подготовке студентов-бакалавров нефтегазового дела необходима система условий: специально разработанное содержание естественнонаучных дисциплин (информатики), стимулирующее возникновение проблемной ситуации; специально разработанная типология задач, направленных на создание проблемной ситуации; применение новых технологий обучения при создании проблемной ситуации.

Литература:

1. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 392 с.

2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

3. Оконь В.В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.

4. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Педагогика, 1987. – 156 с.
6. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения //Сов. педагогика, 1971, №7.
7. Садриева Л.М. Применение моделирующих компьютерных программ в профессионально направленном обучении инженера для нефтедобывающей отрасли: Дис. канд. пед. наук. - Казань, 2003, - 151 с.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры иностранных языков Салпагарова Аделина Асхатовна
 Карачаево-Черкесский Государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель кафедры иностранных языков Текеева Элла Кокаевна
 Карачаево-Черкесский Государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Одним из основных аспектов языка, который на протяжении многих лет подвергался интенсивному обсуждению, является грамматика иностранного языка. Отношение к грамматике определяло специфику того или иного метода, принципы и приемы обучения, какие основные подходы в обучении грамматике английского языка, какие подходы являются ведущими в современных условиях обучения английскому языку и какими основными методами они реализуются. История преподавания иностранного языка свидетельствует о том, что отношение к грамматике определяло специфику того или иного метода, принципы и приемы обучения.

Ключевые слова: обучение грамматике английского языка, видовременные формы глагола, категории времени, вида и залога, принципы и приемы обучения.

Annotation. One of the main aspects of the language, which was subjected to intensive discussion for many years, is the grammar of a foreign language. The attitude to grammar determined the specificity of a particular method, the principles and methods of teaching, what are the main approaches in teaching English grammar, what approaches are leading in the modern conditions of teaching English and what are the main methods they are realizing. The history of teaching a foreign language indicates that the attitude toward grammar determined the specific nature of a particular method, the principles and methods of teaching.

Keywords: teaching English grammar, modern verb forms, categories of tense, type and voice, principles and methods of teaching.

Введение. Самую большую сложность в обучении грамматике английского языка представляют видовременные формы глагола. Учащиеся сталкиваются с трудностями при овладении грамматическими формами глагола. Чаще всего такие проблемы возникают из-за нечеткого представления о категории времени, вида и залога. Поэтому необходимо рассмотреть методы и подходы в обучении грамматике английского языка, какие проблемы возникают у изучающих видовременные формы глагола, какие характерные ошибки они допускают и какими современными методами, приемами и упражнениями можно ликвидировать эти проблемы.

Применение опор на этапе введения и тренировки видовременной системы английского глагола облегчает учащимся процесс усвоения английского языка, стимулирует общение учащихся на уроках иностранного языка, сосредотачивает внимание на новом проходимом материале и содействует формированию крепких навыков и умений.

Актуальность работы обусловлена недостаточной разработанностью в плане подбора материалов наиболее действенных методических приемов, направленных на ликвидацию трудностей применения видовременных форм английского глагола в речи.

Формулировка цели статьи:

- изучение методических приемов, направленных на ликвидацию трудностей использования видовременных глаголов английского языка в речи.
- рассмотрение и выделение наиболее эффективных подходов как в обучении грамматике английского языка в целом, так и в изучении видовременных форм английского глагола.

Изложение основного материала статьи. Подходы и способы преподавания английского языка, как, впрочем, любого иностранного, в настоящий момент постоянно подвергаются рефлексии и переосмыслению из-за того, что меняется само понимание природы языка, способов его изучения, а также в качестве отклика на растущий спрос учебных заведений по всему миру на более эффективные учебные программы.

Использование английского языка географически широко распространено. Это позволяет использовать английский как в пределах одной страны, так и через политические границы. В мире постоянно увеличивается количество людей, разговаривающих на английском как на иностранном, и сегодня носителей увеличивается количество в количественном соотношении меньше, чем людей, которые используют английский для межкультурной коммуникации [2].

Иностраный язык — это язык, который редко употребляется в ближайшей к изучающему социальной среде. Он может быть использован в предстоящих путешествиях в будущем или любой иной межкультурной коммуникации. Он изучается как обязательный предмет или курс по выбору, но без немедленного практического применения.

В вопросе описания методов, разница между философией преподавания языка на уровне теории и принципов и набором выведенных процедур преподавания языка является основной.

Точность в грамматике является основной, и ошибки должны избегаться любой ценой. Деятельность в рамках ситуативного обучения языку продолжает быть частью стандартного набора процедур, одобряемых многими современными методистами. Учебники, написанные на основе ситуативного обучения языку, продолжают широко использоваться по всему миру. Но из-за того, что принципы ситуационного обучения языку, с их акцентом на устную практику, грамматику и структуры предложений согласовываются с

интуицией многих учителей, ориентированных на практику, этот метод так и остался широко популярным [2].

Поскольку структура — это то, что существенно и важно в языке, то начальная практика должна фокусироваться на овладении грамматическими структурами. Устная грамотность подразумевает точность произношения, грамматики и способность быстро и точно реагировать на речевые ситуации. Обучение аудированию, произношению, грамматике и лексике относятся к развитию беглости речи. Навыки чтения и письма также могут преподаваться, но они зависят от уже имеющихся устных навыков. Язык — это речь, но сами навыки говорения зависят от способности точно воспринимать и воспроизводить основные фонологические черты изучаемого языка, от беглости употребления в речи ключевых грамматических структур и от знания достаточного для использования этих структур объема лексики.

Грамматика английского языка на протяжении многих лет подвергалась усиленному обсуждению. В современном веке роль грамматики в обучении иностранных языков особенно часто менялась: либо увеличивалась, либо недооценивалась. В последние десятилетия наблюдается тяга к сокращению роли грамматики, которое привело к существенному увеличению числа ошибок в речи учащихся [1].

Попытки отказа от какой-либо грамматики, с одной стороны, или преувеличение ее роли в учебном процессе с другой, отрицательно складываются на результатах практического владения языком [2].

Но проблема роли и объема грамматики в курсе английского языка не является единственной. Изложение грамматических правил и система упражнений по грамматике английского языка не должны способствовать целям усвоения грамматики как таковой или же специальной цели развития мышления в отличие от курса русского языка, где грамматика занимает ведущее место как важнейшая теоретико-практическая учебная дисциплина, имеет самостоятельное значение и обеспечивает умственное развитие [1].

Результаты анализа многих грамматик английского языка позволяют сделать определенный вывод: грамматики имеют отчетливо выраженную описательно-лингвистическую (а не коммуникативную) направленность, проявляющуюся в изложении теории, типах заданий и упражнений [1].

Приведем примеры из действующих грамматик английского языка. «В английском языке есть разные виды сказуемых. Они отличаются как по структуре (простое и составное), так и по составу (составное именное и составное глагольное)». «Составное именное сказуемое состоит из аспектного глагола и полнзначного глагола». «Основными аспектными глаголами английского глагола являются: *to begin, to continue, to finish etc.*».

Грамматики иностранных языков во многих случаях плохо служат достижению практических целей обучения. Сама по себе информация о частях речи, типов сказуемого и тому подобное, как и многие задания, направленные на нахождение этих грамматических явлений в текстах, на их запоминание и воспроизведение, не способствует формированию речевых умений, которые образуются на основе специфических механизмов и не связаны с установленными в лингвистике понятиями и системой.

Витлин Ж. Л предлагает условия, которые считает необходимыми для успешного достижения цели практического владения языком:

1) *необходимо усилить дифференциацию при отборе материала для активного и для пассивного грамматического минимума и при использовании (с учетом особенностей родного языка) разных способов обучения ИЯ для овладения этими минимумами.*

Формулировка правил активного грамматического минимума должна, в частности, показать привычные способы выражения мысли в родном языке лексико-грамматическими средствами ИЯ. С другой стороны, надо показать учащимся, как понимать те грамматические формы, которые они встречают в иноязычных текстах, но не могут употребить в собственной речи;

2) *пересмотреть использование грамматической терминологии в курсе ИЯ.*

Для совершенствования обучения грамматике целесообразно создавать новые учебники для средних школ, где количество грамматических терминов может быть сокращено до определенного минимума, причем в учебниках можно поместить краткий терминологический словарь с поясняющими примерами;

3) *решать проблему отбора грамматических явлений в учебники и программы ИЯ для разных типов учебных заведений;*

4) *во многом изменить традиционный характер и язык изложения грамматического материала при обучении учащихся, не имеющих лингвистического образования.*

Грамматика, в том числе теория, может быть изложена увлекательно, живо, интересно; она должна побуждать эмоции, быть ориентированной на личность учащихся, сопровождаться комическими и другими рисунками. все это, безусловно, повысит эффективность обучения [1].

Подходам и методам обучения грамматике посвящено множество работ. Традиционно методисты выделяют два основных подхода к обучению грамматике — *эксплицитный* и *имплицитный*. Эксплицитный подход отличается объяснением грамматических правил и явлений. Имплицитный же, наоборот, характеризуется повторением и заучиванием грамматически верных структур без изучения самих правил.

Эксплицитный подход к обучению грамматике реализуется двумя основными методами — индуктивным (учащимся предлагается фрагмент речевой/языковой ситуации, анализируя который, они должны найти грамматические закономерности и сформулировать грамматическое правило) и дедуктивным (сначала учитель дает грамматическое правило, а затем учащиеся отрабатывают новые структуры в коммуникативно-ориентированных заданиях) [3].

Индуктивный метод обучения грамматике является наиболее ценным с точки зрения когнитивного развития учащихся и формирования у них стратегий самообразования. Материал, который не дается в готовом виде, а «добывается» в процессе изучения и исследования, лучше запоминается. Однако индуктивный метод требует значительно большего учебного времени и усилий со стороны педагога, несмотря на свои преимущества. Поэтому в существующих условиях преподавания ИЯ в средней школе и вузе использование только индуктивного метода не представляется возможным.

Методики обучения грамматике иностранным языкам характеризуются совокупностью определенных принципов. Одним из основных методических принципов обучения грамматике английского языка является принцип последовательного обучения, при котором грамматический материал преподается в определенной последовательности. Например, после времен *Present* изучается группа *Continuous*, а за ней группа *Perfect Continuous*. Или сначала изучаются времена, а затем уже *пассивный залог* и *косвенная речь*. Бесспорно, существуют вариации в последовательности [2].

Рассматривая грамматическую компетенцию как интуитивное знание говорящего на иностранном языке, которое он приобретает в процессе сложной социально- когнитивной деятельности, обучение грамматике вписывается в рамки коммуникативного подхода, предполагающего, что усвоение грамматики английского языка происходит в процессе решения коммуникативных задач, то есть при употреблении форм в речи. Такой подход считается более эффективным.

При *первом (традиционном) подходе* обучение грамматике строится на передаче определенного набора знаний определенной категории обучаемых при определенных условиях обучения. Задача данного подхода заключается в заучивании большого количества правил, исключений, категорий, парадигм и так далее. Необходимо отметить, что в ситуации обучения формирование грамматических представлений происходит путем заучивания правил, и приспособления этих правил под речевые ситуации, и деятельность учащихся не носит характера самостоятельной деятельности.

Второй подход к обучению грамматике английского языка концентрирует внимание на смысловой составляющей речи. Любой вид изучения форм рассматривается как препятствующий построению коммуникативной компетенции. Обучение умениям и навыкам происходит посредством воспроизведения и запоминания форм, употребляемых в речевых контекстах, формирование грамматических представлений осуществляется путем приспособления речевых ситуаций под заученные формы.

Таким образом, оба эти подхода основываются лишь на одном из возможных механизмов формирования грамматической компетенции. Первый подход базируется на пассивно-сознательном усвоении, второй подход строится на механизме подсознательного усвоения [5].

В современных условиях обучения иностранным языкам ведущими подходами признаются *коммуникативный и когнитивный подходы*.

Коммуникативный подход предполагает полную и оптимальную систематизацию взаимоотношений между компонентами содержания обучения. К ним относятся: система общей деятельности; система речевой деятельности; система речевого общения; система самого английского языка; сознательно-сопоставительный анализ родного и английского языков; система речевых механизмов (речепорождение, речевосприятие, речевое взаимодействие и др.); текст как система речевых продуктов; система структурно-речевых образований (диалог, монолог, монолог в диалоге, разные типы речевых высказываний и сообщений и т. п.); система овладения английским языком; система речевого поведения человека. В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения английским языком как средством общения в широком смысле этого слова [3].

Когнитивный подход к преподаванию грамматики помогает преподавателю стимулировать познавательные механизмы обучаемых, организовать их самостоятельную рефлексивную деятельность, благодаря которой обеспечивается сопоставительный анализ, понимание, запоминание, присвоение и адекватное употребление в речи грамматических структур [7].

При этом невозможно использование традиционных грамматических упражнений. Основные моменты заключаются в следующем:

- при работе с грамматикой в рамках когнитивного подхода существенно повышаются требования к текстовому материалу, который должен предоставлять учащимся богатую базу для наблюдения за функционированием изучаемого языкового явления и установления закономерностей его функционирования;
- задача преподавателя состоит в широком использовании на уроке всего спектра познавательных стратегий и в стимулировании рефлексивной деятельности обучаемых;
- система упражнений, обеспечивающая совершенствование механизмов концептуализации изучаемых фактов языка и выработку стратегий построения грамматического концепта, должна быть организована с учетом тех этапов, которые проходит человек на пути познания и присвоения нового знания [4].

Выводы. Подводя итог, необходимо отметить, что на протяжении многих лет грамматика английского языка является одним из основных аспектов языка, который подвергался интенсивному обсуждению.

Существует несколько подходов в обучении иностранным языкам. Традиционно методисты выделяют эксплицитный и имплицитный подходы. В современных условиях обучение иностранным языкам ведущими подходами признаются коммуникативный и когнитивный подходы, стимулирующие познавательные механизмы обучающихся, организацию самостоятельной рефлексивной деятельности, благодаря которой обеспечивается эффективное усвоение и адекватное употребление в речи грамматических структур иностранного языка.

Сталкиваясь со спецификой видовременной системы нужно хорошо понимать, зачем вообще в языке нужны такие категории, как время, вид, залог, чтобы доходчиво и просто объяснить принципы функционирования соответствующих форм. Представление о грамматических структурах дает когнитивный подход к языку как к системе представления знаний. В соответствии с этим подходом любое грамматическое явление служит для выражения и сохранения в языке определенного знания.

Литература:

1. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике ИЯ // Иностранные языки в школе. - 2000. - №5. - С. 22-26.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Оганджян Н.Л. Элементы коммуникативной методики обучения английскому языку в средней школе // Первое сентября. – 2005. - №6. - С. 13-15.
4. Поршнева Е.Р., Спиридонова О.В. Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка (по материалам зарубежных исследований) // Иностранные языки в школе. – 2008. - №6. - С. 73-77.
5. Сысоев П.В. Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка // Иностранные языки в школе. - 2003 - №6. - С. 25-31.
6. Сысоев П.В. Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? // Иностранные языки в школе. - 2007. - №2. – С. 31-35.
7. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. – 2003. - №2. - С. 4-11.

УДК:796.42

кандидат биологических наук, доцент Сегал Михаил Семенович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук, доцент Матюхов Дмитрий Михайлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЫГУНОВ ТРОЙНЫМ ПРЫЖКОМ

Аннотация. В настоящее время в Российском спорте вообще и в ациклических видах на примере тройного прыжка с разбега в частности, испытывается дефицит тренировочных программ, составленных на основе физиологических и биохимических механизмов адаптации спортсменов во время воздействия на организм максимальных стресс-нагрузок скоростно-силовой направленности.

Ключевые слова: тренировка, методы, тройной прыжок, адаптация.

Annotation. At present, in Russian sports in general and in acyclic forms, in the example of a triple jump from a takeoff run in particular, there is a shortage of training programs based on physiological and biochemical mechanisms of adaptation of athletes during the impact on the body of maximum stress loads of speed and strength.

Keywords: training, methods, triple jump, adaptation.

Введение. В скоростно-силовых видах спорта, в частности у прыгунов тройным прыжком наибольшая нагрузка падает на ЦНС и опорно-двигательный аппарат. Стрессовые нагрузки максимальной интенсивности характеризуются значительной, нередко избыточной активностью гипоталамо-гипофизарно-адренорезиновой и адренергической систем. Нагрузки подобного типа характеризуются включением в работу максимально возможного количества активных моторных единиц, значительным ростом уровня биохимических процессов в мышечных клетках, повышением уровня кровоснабжения в работающих мышцах, обеспечивающих приток кислорода, субстратов и удаление метаболитов. Именно подобные нагрузки способны вызвать активизацию метаболических процессов и в конечном итоге повышение скоростно-силовых качеств [1].

Поэтому возникла необходимость физиологически обосновать с целью повышения соревновательной подготовки у прыгунов тройным прыжком стресс-нагрузок в течение годового периода и найти формы и способы тренировочных режимов, вызывающих наиболее значительное повышение адаптационных возможностей организма.

Изложение основного материала статьи. Двигательные качества прыгунов тройным прыжком развиваются в основном благодаря ведущей роли прыжковой подготовки, а также упражнениям, направленным на развитие качества силы и скорости бега. Определенное внимание отводится, естественно, и средствам общефизической подготовки [2].

Повышение объемов тренировки в микро - и мезоциклах приносит свои результаты, пока спортсмен не подошел к пределу своих силовых возможностей. Выполнение же больших объемов силовых упражнений становится невозможным в физическом и психическом планах.

Контрастный метод. Контрастный метод имеет важное значение для развития одного из дефицитных качеств, каким является взрывная сила. Именно это качество и есть одно из жизненно необходимых для прыгунов тройным прыжком как впрочем, и специалистам в других прыжковых видах. Именно это качество считается наиболее сложным по возможности развития. Суть метода заключается в том, что помимо преодолевающей работы используются изометрические напряжения и работа в уступающем режиме.

При этом наиболее рациональным оказалось соотношение, когда из общего объема работы в 100% - 17% - это работа изометрического режима, 10% - работа уступающего характера и естественно 73% - приходилось на преодолевающий характер работы.

Примером такой тренировки можно привести отдельное занятие:

1. Выпрыгивание со штангой на плечах 6х6/100 кг;
2. Изометрическое давление вверх на опору 2х6 сек.;
3. Приседание со штангой 60 кг в уступающем режиме.

Внедрение подобной, в последствии более усовершенствованной методики, позволило нам значительно повысить силовой потенциал спортсменов, что непосредственно повлияло на результаты в прыжках. Данный режим тренировки полностью соответствовал режимам работы мышц в отталкивании в тройном прыжке.

При отталкивании прыгун силой инерции движения своего тела давит на дорожку. Под действием этой нагрузки толчковая нога сгибается, вызывая растяжение и напряжение работающих мышц (уступающий режим работы). Сгибание опорной ноги значительно снижает давление (действие сил инерции) тела. Как только сопротивление (напряжение) растягиваемых мышц превысит это давление, начинается их мощное сокращение (преодолевающий характер работы). В период перехода от уступающего характера работы к преодолевающему характеру, естественно, и существует пусть и в течении сотых долей секунды положение двигательной системы близкое к статическому.

Метод гипернагрузок. Тройной прыжок включает в себя разбег и три последовательных отталкивания. При этом первое отталкивание с планки по нагрузке относительно невелико. Во втором отталкивании после «скачка» прыгун активно приземляется на дорожку толчковой ногой и испытывает колоссальные напряжения.

Величина нагрузки на одну ногу превышает полторы тонны и более. Таких нагрузок не присутствует ни в одном из известных видов спорта. Естественно, что уже в тренировочном процессе необходимо искать пути к способности преодолевать нагрузки соревновательного характера, ведь мы уже останавливались на том, что между соревновательными и тренировочными нагрузками нужно искать момент соответствия.

Упражнения, направленные на развитие силы, относительно действительны, но по нагрузкам несравненно ниже. Бесконечно наращивать объем нагрузки с предельными и околопредельными отягощениями невозможно. Неслучайно в тяжелой атлетике, например, нагрузка в подъемах максимального и субмаксимального веса во всех тренировках составляет 10-13% от общей нагрузки.

Метод максимальных усилий приросту мышечной массы не способствует. В предложенном нами варианте гипернагрузок это положение также соответствует. Прыгуну очень важна относительная сила, то есть обладание максимальными силовыми возможностями и желательнее меньшим весом. Важность этого момента для прыгуна очевидна. Огромные выпирающие мышцы не гарантируют большой силы, так как их составляющими могут быть механизмы и субстанции, не связанные напрямую с большой силой. Белые мышечные волокна имеют большую способность увеличивать содержание мышечных фибрилл, и, следовательно, необходимо, как можно больше времени уделять скоростной, взрывной направленности в тренировке.

Если спортсмен не способен (для примера) встать из положения полу приседа со штангой 150-200 кг, он способен присесть (уступающий режим) с весом, превышающим и большие показатели. Так как в тройном прыжке в опорной фазе уступающий момент наиболее важен, то данным упражнением мы решаем и проблему развития силы, и проблему переноса упражнения силового характера на отталкивание в прыжках.

В результате при применении подобного метода в нашей практике, тем более в синтезе с контрастным методом, приведенным выше, позволяло нам динамично развивать силовые возможности необходимого типа и реализовать возросшие силовые качества в тройном прыжке на соревновательном этапе.

Метод попеременного воздействия. Метод максимальных усилий для силового направления оправдан. Есть данные, которые позволяют заключить, что чем чаще тренируется атлет с максимальными весом, тем больше у него прирост силы. Ограничения связаны в основном с индивидуальной переносимостью нагрузки.

Идея состоит в том, что обычно на тренировках максимальной интенсивности суммарный объем нагрузки может достигать до 15 тонн. Мы же решили выполнить подобный объем (имеется в виду упражнения выпрыгивания, приседания) в одном тренировочном занятии на одну ногу. Логика состоит в том, что тройной прыжок — вид достаточно уникальный: обе ноги прыгуна являются толчковыми, значит и требования должны быть завышенными. Естественно, выполнить такой объем силовой нагрузки на одну ногу в тренировочном занятии нелегко. Искусственно создаем настрой на высокие напряжения, создавая практически экстремальную стрессовую ситуацию для личности. Требования для психического и физического напряжения достаточно высокие. Создание подобных ситуаций потребует от прыгуна привычку преодоления стрессового состояния на соревнованиях по своему избранному виду. Говоря о росте физических качеств, мы, бесспорно, делаем значительный прорыв (при его выполнении) в развитии силы. Нагрузки подобного типа способствуют активному процессу метаболизма в работающих мышцах, в которых задействовано максимальное количество мышечных волокон. Естественно, что подобная работа локальной силовой направленности вызывает и повышенную усталость. В самих участвующих в работе мышцах это приводит к снижению уровня доставки кислорода и питательных веществ, потере уровня кровообращения. Постоянно поступающие импульсы из ЦНС, естественно возбуждая нейроны в проводящих путях, активно сокращают мышцы, что ведет к истощению всей нервной цепи. С другой стороны количество нервных импульсов напряжений при тренировке на обе ноги и на одну ногу одинаково [3; 4].

Метод критического воздействия в упражнениях спрыгивания.

В тренировках прыгунов тройным прыжком определенное место отводится достаточно сложному и действенному способу развития мощности отталкивания - способу спрыгивания.

С опоры определенной высоты делается спрыгивание (угол атаки дорожки — отдельная тема) вниз с последующим отталкиванием от места приземления. Спортсмен делает спрыгивания с высоты двух метров в песок, чтобы не травмировать стопы и колени. Постепенно приспосабливаясь к упражнению, мы научились спрыгивать с подобной высоты на одну ногу, а затем на одну ногу с поясом 2-3 кг. Так как оттолкнуться от грунта было невозможно, ввиду непреодолимости нагрузки, приходилось по возможности удерживаться на ноге и приземляться в уступающем режиме.

Для того, чтобы не вырабатывалась низкая скорость отталкивания в самих прыжках, выполнялись спрыгивания с небольших высот без пояса с последующим качественным, быстрым отталкиванием. Естественно, при подобной последовательности упражнений срабатывал «эффект последствия» и прыгун добивался более высокой скорости отталкивания по сравнению с результатами стандартной тренировки.

Подобный подход к вопросу о спрыгивании оказался очень действенным и способствовал повышению качества отталкивания, росту мощности и быстрой силы как качества.

Метод предсоревновательной стрессовой подготовки. Уже говорилось, что ввиду специфичности тройного прыжка, его невозможно выполнить на тренировке на соревновательном уровне. Это касается как результата, так и технического исполнения. Задача в тренировке сводится к максимальному соответствию тренировочных режимов работы и нагрузок к соревновательным нагрузкам. Помимо развития физических качеств, базовыми из которых являются скорость движения и взрывная сила, мастерство спортсмена зависит от способности к их реализации.

Мы попытались смоделировать ситуацию, соответственно соревновательную, при этом, не забывая, что одной из основных задач является задача развития качеств прыгуна в частности взрывной силы. На практике нами был применен, в соответствии с целью, следующий прием.

Группе прыгунов ставится задача - провести тренировку в соревновательном режиме в определенных условиях. Тройной прыжок выполняется по дорожке с наклоном (10 градусов) с задачей показать максимально далекий результат. Спортсменам отводится три попытки, после чего определяется победитель. Задача по выполнению достаточно сложная. Первое, что испытывает спортсмен - это, естественно, страх. Действительно, разбежавшись по дорожке с наклоном, нужно четко оттолкнуться в первом отталкивании, с которого прыгуна будет буквально сносить (из-за скорости и угла разбега), затем после последующих полетов находить оптимальный угол постановки ноги на отталкивание и маховых движений ног и рук. В отталкиваниях приходится сопротивляться скорости, которая буквально срывает прыгуна, с другой стороны не теряя оптимальную скорость, дающую качественное отталкивание. При этом спортсмен испытывает нагрузку в опорных фазах, соизмеримую только с соревновательной.

Естественно, в момент подготовки к прыжку, происходит значительное возбуждение в коре больших полушарий головного мозга. Подобное состояние является ответом на неспецифические условия и характер задачи. Одновременно активизируются все мышечные группы и вегетативные системы. Двигательный анализатор перерабатывает бесконечный поток импульсов проприорецепторов и интерорецепторов. При этом многочисленные мышц, не участвующие в предполагаемых движениях, также задействуются в виду недостающего напряжения. Совершенно понятно, почему первый прыжок будет скованным, нединамичным,

плохо скоординированным. Но мы не забываем, что спортсмен еще и соревнуется. В подобной стрессовой ситуации с возбуждением афферентных, моторных и вегетативных центров происходит активная мобилизация скелетной мускулатуры, непосредственно участвующей в данном виде мышечной деятельности, что вызывает активизацию обмена и метаболизм работающих мышц. Подобная нагрузка влияет на работу органов и тканей, на которые локально падает нагрузка, активизируя синтез нуклеиновых кислот и белков.

При проведении подобной тренировки, помимо высокого возбуждения, необходимым условием является сбалансированность. Оба этих фактора как бы уравновешивают друг друга.

Таким образом, при построении нашей модели занятия соревновательный прыжок в определенной степени становится не более сложным, чем тренировочный. В плане развития качества взрывной силы подобная тренировка безусловно обеспечивает высокую степень ее роста и мобильности проявления, что способствует росту результатов в основном виде специализации - тройном прыжке с разбега.

Метод предельных нагрузок. В середине первого этапа подготовительного периода нами была проведена тренировка по своему воздействию на мышцы, опорно-двигательную, сердечно-сосудистую и вегетативные системы, а также в плане психического воздействия на центральную нервную систему не имела аналогов по воздействию за весь период тренировочной деятельности.

Прыгунам нашей группы была предложена программа тренировочного занятия с достаточно простой задачей: попытаться преодолеть три километра по глубокому снегу (не останавливаясь ни при каких условиях) только прыжками на одной ноге. Спортсмен может попеременно прыгать на правой или левой ноге, количество прыжков произвольно, но задача - прыгать по возможности далекими прыжками, не останавливаясь ни при каких условиях.

Когда подобная тренировка была предложена спортсменам нашей группы, сначала это вызвало недоумение, а затем и шок. Спортсменам сложно было представить, что подобную нагрузку можно реально преодолеть. Тренировка была проведена, программу тренировки спортсмены выполнили задачу в плане развития целого комплекса качеств решена, цель достигнута [4].

Основная цель данной тренировки:

1. Развитие качеств прыжковой выносливости, прыгучести, укрепление опорно-двигательного аппарата.

2. Развитие способности к преодолению экстремальных психофизических напряжений.

При предельно напряженной работе (подобно предложенной нами) наблюдается мобилизация всех участвующих в работе систем кровообращения и дыхания, обменных процессов в органах и тканях, что в конечном итоге приводит к мобилизации скелетной мускулатуры непосредственно участвующих в двигательном процессе, вызывая энергетический метаболизм работающих мышц.

Весь процесс начинается с сигнала, побуждающего к мышечной деятельности. Процессы возбуждения и торможения приводятся в определенный баланс на базе, которого избирательно мобилизуются соответствующие мышцы или группы мышц, обеспечивающие решение двигательных задач. Подобная тренировка безусловно способствует умению мышц и всей двигательной системы, начиная с кинестетической части головного мозга адекватно реагировать на реакцию возбуждения не прикладывая дополнительных усилий на поиск необходимых межмышечных связей с излишней тратой энергетических ресурсов.

Естественно при выполнении подобной работы происходит постоянный расход энергии, источником которой для мышц является АТФ. В связи с тем, что максимальные усилия продолжаются длительный период, активизируются процессы восстановления АТФ за счет распада углеводов, жирных кислот и белков. Так как прыжковая работа происходит при недостатке кислорода, активизируется гликолитическая система, играющая решающую роль в обеспечении работы очень большой мощности. В основе этой системы лежит сложная цепь химических реакций бескислородного расщепления глюкозы и гликогена, результатом которых является образование молочной кислоты лактата. Естественно, что эти составные достигают в мышцах максимального предела [4].

Выводы. Психическое состояние в условиях подобного напряжения, стресса нередко приводит к импульсивности действий, раскоординированность движений и только высокая мотивация, и высокая степень адаптации к физиологическому стрессу помогает спортсмену довести тренировку и соревнование до конца, тем самым решить задачи, поставленные на данный период времени как в физическом, так и в психологическом плане.

Литература:

1. Белоцерковский З. Б. Адаптация спортсменов к выполнению специфических статистических нагрузок / Белоцерковский З. Б., Любина Б. Р., Кочина Н. Г., Подливаев Б. А., Богданова Е.В. // Теория и практика физкультуры, 2000. № 7. - С. 1-5.

2. Быков Е. В. Спорт и кровообращение: возрастные аспекты / Быков Е. В., Исаев А. П., Сашенков С. Л. Челябинск, 1998. - 50-65 с.

3. Матюхов, Д.М. Здоровьесберегающая направленность учебно-тренировочного процесса на этапе начальной подготовки юношей в спортивной ходьбе / Д.М. Матюхов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2010. – № 13. – С. 94-97

4. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические применения / В.Н. Платонов. - Киев: Олимпийская литература, 2004. - 808 с.

УДК 373.1

доктор педагогических наук, профессор **Сергеева Марина Георгиевна**
 Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (г. Москва);
 кандидат педагогических наук, доцент **Дмитриченко Светлана Владимировна**
 Российский университет дружбы народов (г. Москва);
 кандидат филологических наук **Варламова Ирина Юрьевна**
 Российский университет дружбы народов (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ К МОНИТОРИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые детерминанты подготовки студентов педагогической магистратуры к мониторинговой деятельности. Рассмотрена роль мониторинговой деятельности в современном образовательном пространстве, проведено сопоставление данной деятельности с аналитической работой. Выявлены ключевые компетенции, условия и факторы, обуславливающие эффективность мониторинговой деятельности. Обращается внимание на содержание подготовки студентов педагогической магистратуры к мониторинговой деятельности, на основании результатов эмпирического исследования выявлены ключевые трудности, с которыми сталкиваются студенты в ходе мониторинговой деятельности и предложены способы их преодоления. Отмечается ключевая роль понимания сущности мониторинга и анализа его результатов, как базиса эффективности рассматриваемого процесса.

Ключевые слова: педагогический мониторинг, мониторинговая деятельность, педагогическая магистратура.

Annotation. The article deals with the key determinants of training of students of pedagogical magistracy for monitoring activity. The role of monitoring activity in modern educational space is considered, the comparison of this activity with analytical work is carried out. The key competencies, conditions and factors that determine the effectiveness of monitoring activities are identified. Attention is drawn to the content of training of students of the pedagogical magistracy to monitoring activity, on the basis of results of empirical research the key difficulties faced by students during monitoring activity are revealed and ways of their overcoming are offered. The key role of understanding the essence of monitoring and analysis of its results as a basis for the effectiveness of the process is noted.

Keywords: pedagogical monitoring, monitoring activity, pedagogical magistracy.

Введение. Педагогический мониторинг, представляет собой технологию, без которой оптимальное развитие современного образования представляется немислимым. Данный тезис объясняется тем, что образование, как институт информационного общества нуждается в перманентной оценке своего состояния, отдельных факторов эффективности (качества, рентабельности и т.п.), динамики изменений для того, чтобы принимаемые на всех уровнях управленческие решения соотносились с целями, задачами и нуждами современной образовательной системы [6]. В данном контексте чрезвычайно важной предстает проблема подготовки кадров, для организации и проведения педагогического мониторинга, самого широкого спектра направлений. Подготовка к мониторинговой деятельности имеет свою специфику, продиктованную, прежде всего, особенностями образовательной системы на современном этапе. Так, существует два принципиально различных подхода к организации мониторинга, первый подразумевает полную регламентацию целей, задач, особенностей проведения мониторинга, второй же демонстрирует обратную тенденцию, базируясь на понимании субъектом проведения мониторинга его сущности с опорой на разумную инициативу. Современное образовательное пространство становится столь сложным, что использование первого метода представляет более не эффективным, поскольку оценку столь высоко динамичной системы сложно регламентировать. Это диктует необходимость в подготовке компетентных и инициативных специалистов, для данного рассматриваемого типа деятельности [2]. Содержание описываемой подготовки должно базироваться на общих принципах обучения аналитической работе, наиболее должно представленными в трудах П.Ю. Конопотова [3]. Их экстраполяция на проблематику данной статьи позволяет выделить компетенции, обуславливающие успешность к мониторинговой деятельности: наличие глубоких теоретических и практических знаний об объекте мониторинга; наличие представлений о специфике управленческой деятельности; наличие опыта педагогической деятельности; наличие представлений о применяемой технологии, т.е. педагогическом мониторинге; развитые рефлексивные умения [1]. Исходя из анализа данных компетенций, можно сделать вывод о том, что подготовка к мониторинговой деятельности целесообразна в случае, когда будущий субъект его проведения обладает базовыми знаниями об образовании, образовательных процессах, педагогической деятельности. А значит, минимальный уровень его изначально подготовленности должен соответствовать минимум студенту, окончившему бакалавриат по соответствующей специальности [4]. Тем самым, можно сделать вывод о том, что оптимальным является именно подготовка студентов педагогической магистратуры к мониторинговой деятельности, поскольку данный субъект обучения подходит под вышеописанные требования. С целью определения направленности и ключевых элементов содержания подготовки студентов педагогической магистратуры к мониторинговой деятельности, необходимо определить не только базовые компетенции, знания и умения, необходимые для эффективной мониторинговой деятельности, но другие факторы, которые оказывают значимое влияние на ее эффективность. С этой целью нами было проведено исследование тех или иных затруднений, которые возникают в ходе проведения мониторинга, как у студентов педагогической магистратуры, так и у экспертов. Подобный подход, в перспективе позволит изначально учесть возможные трудности мониторинговой деятельности студентов педагогической магистратуры и подготовить их к преодолению данных трудностей.

Изложение основного материала статьи. В ходе исследования была создана фокус-группа из 32 человека, 16 студентов магистратуры и 16 педагогических работников, имеющих существенный опыт в проведении педагогического мониторинга. В ходе работы группы, участникам было предложено назвать и ранжировать трудности, возникающие в ходе проведения педагогического мониторинга. Исходя из результатов работы фокус группы, полученные данные были сведены в несколько совокупностей, представленные в таблицах 1 и 2.

Ранжирование трудностей, с которыми сталкиваются субъекты, имеющие опыт мониторинговой деятельности

Испытываемые трудности	Присвоенный ранг
1.Понимание сущности мониторинга	2.35
2.Применение инструментария, необходимого для организации мониторинга	4.86
3. Применение инструментария, необходимого для проведения мониторинга	2.12
4. Применение инструментария, необходимого для анализа результатов проведения мониторинга	5.49
5.Иное	1.22

Анализ результатов, представленных в таблице 1, позволяет сделать вывод о том, что наиболее существенными затруднениями, для экспертов являются такие этапы мониторинговой деятельности, как организация и анализ полученных результатов. В ходе работы фокус групп, данной категорией были конкретизированы вышеописанные трудности, приведенные далее: трудности с проведением анализа результатов мониторинга, прежде всего математического анализа; трудности с представлением результатов мониторинга и их дальнейшим использованием; трудности с детализацией цели мониторинга; трудность выбора критериев оценки объекта. Анализ полученных ответов позволяет свидетельствовать о том, что трудности, возникающие у экспертов, в ходе мониторинговой деятельности связаны, прежде всего, со следующим: некоторыми пробелами в их подготовке (трудности анализа результатов); противоречивыми требованиями к организации мониторинговой деятельности (трудности в детализации цели мониторинга, сложность выбора критериев); слабой обратной связью с руководством трудностей представления результатов и их дальнейшего использования). Отметим, что данные трудности в первую очередь связаны с особенностями вузовской подготовки, так же следует учитывать интенсивное самообразование и опыт работы в образовательной организации, которые нивелировали многие сложности, проявлявшиеся на начальном этапе [3]. К ним можно отнести, например, недостаточность представлений о сущности управленческой деятельности, технологии мониторинга, качественном анализе результатов мониторинга. Тем самым, анализ трудностей, с которыми сталкиваются субъекты, обладающие опытом мониторинговой деятельности, демонстрирует достаточный уровень компетентности данных субъектов для мониторинговой деятельности, однако указывает на недостаточность подготовки, которая мешает совершенствованию успешности данной деятельности. Прежде всего, стоит отметить трудности с анализом результатов, которые часто мешают адекватной интерпретации полученных данных, что снижает ценность мониторинга как такового [5].

Таблица 2

Ранжирование трудностей, с которыми сталкиваются субъекты, не имеющие опыт мониторинговой деятельности

Испытываемые трудности	Присвоенный ранг
1.Понимание сущности мониторинга	6.12
2.Применение инструментария, необходимого для организации мониторинга	5.73
3. Применение инструментария, необходимого для проведения мониторинга	7.58
4. Применение инструментария, необходимого для анализа результатов проведения мониторинга	5.71
5.Иное	2.64

Данные представленные в таблице 2, позволяют констатировать наличие существенных трудностей при проведении мониторинга у субъектов, не имеющих подобного опыта. Прежде всего, стоит отметить сложность с таким этапом мониторинговой деятельности, как непосредственно проведение мониторинга. Конкретизация представленных категорий фокус-группой была существенно затруднена, что свидетельствует о недостаточности представлений о мониторинге как технологии, его месте в систему управления образованием. Важно отметить то, что и у субъектов имеющих опыт мониторинговой деятельности и у субъектов, не имеющих данный опыт, отмечаются одинаковые трудности с анализом результатов, полученных в ходе мониторинга. Это свидетельствует о необходимости первоочередной подготовки студентов педагогической магистратуры именно к анализу результатов, поскольку в будущем подобный пробел в знаниях очень сложно как либо компенсировать. Для того чтобы нивелировать трудности в ходе организации и проведения мониторинга необходима как теоретическая подготовка, прежде всего получение знаний об управлении образованием, представлений о мониторинговой деятельности, инструментарии, используемом при проведении мониторинга. Акценты, расставленные выше в ходе организации подготовки студентов педагогической магистратуры к мониторинговой деятельности, в перспективе позволят существенно увеличить эффективность подготовки. подготовить студентам к трудностям мониторинговой деятельности, дав им необходимый плацдарм для дальнейшего профессионального развития в рассматриваемом направлении. Исследование подготовки к реализации технологии педагогического мониторинга представляет собой нетривиальную задачу, поскольку требуется изучение не только эффективности самого процесса, но и конкретное определение параметров обеспечивающих данную эффективность, в условиях, когда не существует общепринятой диагностики заявленного объекта исследования. Наиболее подходящими в данном случае являются методики, позволяющие оценить субъект, проводящий педагогический мониторинг, педагогический мониторинг как процесс и результаты педагогического мониторинга как процесса. Таким образом, эффективность педагогического мониторинга можно соотнести с подготовленностью субъекта, выявив факторы, влияющие на эффективность мониторинговой деятельности. Подобный подход, диктует необходимость использования инструментария математического анализа, что позволит получить достаточную валидность полученных в ходе изучения

данных. С нашей точки зрения, наиболее логичным будет использование корреляционного анализа (критерий ранговой корреляции rs Спирмена) и ранжирования полученных данных, что позволит установить взаимосвязи между особенностями подготовки субъекта и спецификой мониторинговой деятельности, проводимой им. В ходе проведения экспериментального исследования нами использовались параметры, представленные в таблице 3. Данный набор параметров позволяет в перспективе определить наиболее общие аспекты подготовленности студентов педагогической магистратуры, оказывающие влияние на их мониторинговую деятельность. Важным представляется то, что в последующем возможна конкретизация данных факторов, определение их структуры и значимых вторичных компонентов.

Таблица 3

Перечень диагностируемых в ходе экспериментального исследования параметров

Параметр	Метод диагностики
Удовлетворенность студента процессом подготовки.	Определяется с помощью анкетирования. Выставляется 10-бальная оценка удовлетворенностью отдельных этапов подготовки.
Оценка приобретенных студентами знаний и компетенций	Для оценки данного параметра используется блитт-тест.
Эффективность мониторинговой деятельности, с точки зрения студента.	Для оценки данного параметра используется субъективная оценка с пояснением.
Эффективность мониторинговой деятельности с точки зрения преподавателя/руководителя.	Для оценки данного параметра используется субъективная оценка с пояснением.
Удовлетворенность преподавателя /руководителя процессом подготовки.	Определяется с помощью анкетирования. Выставляется 10-бальная оценка удовлетворенностью отдельных этапов подготовки.
Объективная эффективность мониторинговой деятельности студентов	Определяется с помощью сравнения мониторинговой деятельности студентов и подготовленных экспертов. Осуществляется относительно одного и того же объекта мониторинга.

В рассматриваемом исследовании использовались авторские анкеты, составленные в простой форме. Участие приняли 20 студентов и 20 преподавателей педагогической магистратуры, выборка однородна по возрастным и гендерным признакам для обеих групп испытуемых. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи заявленных параметров представлен в таблице 4.

Полученные данные свидетельствуют о том, что наиболее значимыми параметрами являются знания и компетенции студентов, оценка преподавателем, руководителем или знающим экспертом их мониторинговой деятельности и подготовки к ней. Это свидетельствует о том, что подготовка к мониторинговой деятельности эффективна только в случае, если осуществляется целенаправленно, с привлечением сведующих лиц.

Таблица 4

Корреляционный анализ взаимосвязи заявленных параметров с объективной оценкой мониторинговой деятельности студентов

Параметры	Объективная эффективность мониторинговой деятельности студентов
Удовлетворенность студента процессом подготовки.	0.552, $p \leq 0,05$
Оценка приобретенных студентами знаний и компетенций	0.816, $p \leq 0,01$
Эффективность мониторинговой деятельности, с точки зрения студента.	0.563, $p \leq 0,05$
Эффективность мониторинговой деятельности с точки зрения преподавателя/руководителя/эксперта.	0.771, $p \leq 0,01$
Удовлетворенность преподавателя /руководителя /эксперта процессом подготовки.	0.804, $p \leq 0,01$

При этом оценка студентом подготовки к мониторинговой деятельности, а так же оценка им непосредственно мониторинговой деятельности не демонстрируют должной глубины связи, чтобы сделать вывод о значимости влияния данных параметров на эффективность мониторинговой деятельности. Тем самым, можно констатировать то, что самостоятельное овладение данной технологией представляется крайне сложной и труднореализуемой задачей.

Полученные результаты можно объяснить тем, что подготовка к заявленному виду деятельности, как правило, заключается в разъяснении теоретических ее аспектов, что хоть и имеет существенное значение, однако является недостаточным, поскольку необходимые компетенции в реализации технологии педагогического мониторинга можно получить только на практике, т.е. непосредственно применяя данную технологию. Об этом свидетельствует то, что студенты с опытом применения данной технологии получили результат более чем на 50% лучший, чем студенты, не обладающие подобным опытом. Однако, среди студентов, показавших наилучшие результаты, выявлено как наличие практического опыта реализации

педагогического мониторинга, так и достаточный уровень представлений о данной технологии, необходимый уровень теоретических знаний.

Выводы. Тем самым, можно сделать вывод о том, что наиболее значимым фактором, влияющим на эффективность мониторинговой деятельности студентов педагогической магистратуры, является сочетание их теоретических знаний о мониторинговой деятельности с опытом ее реализации.

Литература:

1. Бордовский Г.А., Нестеров А.А. Управление качеством образовательного процесса. СПб, 2011. 213 с.
2. Колдаев В.Д. Использование педагогического мониторинга для повышения качества подготовки студентов // Сибирский педагогический журнал. 2012. №6. С. 65-69
3. Конотопов П. Ю., Курносоев Ю. В. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы. -М.: Русаки, 2004. - 512 с.
4. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. 1996. № 3. С. 9-15.
5. Рагозинникова Л.Н. Педагогический мониторинг как неотъемлемое условие качества образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. №1. С. 40-44.
6. Современная система образования: теория и практика / под редакцией И.В Ткаченко. Ставрополь: Логос, 2014. –238 с.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, профессор Сергеева Марина Георгиевна

Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор Пугачев Иван Алексеевич

Российский университет дружбы народов (г. Москва);

кандидат филологических наук Самохин Иван Сергеевич

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТУДИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИОННОГО УРОВНЯ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Рассматривается вопрос о роли педагогической студии в повышении квалификационного уровня школьного педагога. Проведен обзор научной литературы, посвященной педагогической инноватике в целом и педагогической студии в частности. Рассмотрены основные задачи и принципы, лежащие в основе студийной деятельности, осуществляемой в рамках учебно-воспитательного процесса. Определены четыре составляющих повышения квалификации школьных учителей в рамках педагогической студии: общепедагогическая, воспитательная, методическая и психологическая. Отмечается, что педагогическая студия как способ повышения квалификации школьного педагога в рамках методической деятельности учебных заведений продемонстрировала высокий уровень эффективности. В соответствии с результатами проведенного исследования, применение данного способа приводит к повышению качества преподавания и развитию учительского творчества в методическом аспекте.

Ключевые слова: педагогическая инноватика, педагогическая студия, повышение квалификации школьного педагога, уровни профессиональной подготовки учителя.

Annotation. The article deals with the role of the pedagogical studio in raising a school teacher's qualification level. The authors review the scientific literature devoted to pedagogical innovation in general and the pedagogical studio in particular. They also consider the main tasks and principles underlying the studio activity carried out within the educational process. Besides, four components of raising a school teacher's education level are singled out: general pedagogical, educational, methodical and psychological. It is noted that the pedagogical studio as a way of improving a school teacher's skills within the methodological activity of educational institutions has demonstrated a high level of effectiveness. In accordance with the study results, the use of this method improves teaching quality and develops teacher's creativity in the methodical aspect.

Keywords: pedagogical innovation, pedagogical studio, improvement of school teacher's qualification, levels of teacher's vocational training.

Выводы. В настоящее время государство оказывает масштабную поддержку образовательным концепциям, нацеленным на разработку программ инновационного характера и воспитательных сред, что предполагает частичный отказ от сложившихся представлений об инновационном опыте педагога, ориентированном на профессиональный рост школьного учителя. На данный момент этот ресурс может и должен позиционироваться как одно из важнейших условий модернизации образовательной системы, которая бросает новые, более сложные вызовы современным «гонимым просвещения». Его значимость отражена в ряде документов федерального уровня: программе «Развитие образования в Российской Федерации на 2013 – 2020 гг.», Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года и некоторых других.

Результативность учебно-воспитательного процесса в существенной мере детерминирована профессиональной активностью психологически стабильного, реализующегося в выбранной сфере педагогического работника, воспринимающего себя в качестве полноценного субъекта выполняемой деятельности, что подразумевает высокий общекультурный уровень учителя, освоение им навыков продуктивной рефлексии. Одной из действенных инновационных форм повышения квалификации школьного педагога выступает педагогическая студия. Слово «студия» произошло от первого лица единственного числа итальянского глагола «studiare» со значением «усердно работать, заниматься». Студия представляет собой творческий коллектив единомышленников, ставящий перед собой разноплановые задачи: учебные, производственные и экспериментальные. Авторы данной статьи отталкиваются от интерпретации, предложенной легендарным театральным режиссером К.С. Станиславским: «Студия – это место, где человеку надо научиться наблюдать свой характер, свои внутренние силы, где ему надо выработать привычку мыслить» [8]. Педагогические инновации зародились в США и Западной Европе в конце 1950-х годов. С тех пор публикуется значительное количество зарубежных статей и монографий, расширяющих и углубляющих

восприятие педагогической инноватики, подчеркивающих ее научный статус. Из современных авторов можно назвать Й. Майлса [18], Д. Муна [19] и А. Николс [20]; из предтеч, создававших свои работы еще в первой половине XX столетия – американского автора Р. Райана, проявившего себя на стыке педагогического и естественно-научного знания [21]. В российском образовании исследование процессов инновационного характера стало следствием повышенного интереса к предложениям педагогов-новаторов (рубеж 1950-х – 60-х годов). В позднесоветский период были созданы механизмы интеграции методических достижений в учебно-воспитательный процесс. По мере того, как двигалась вперед педагогическая инноватика, выходили новые научные труды, связанные с вопросами разработки и диссеминации образовательных новшеств (В.И. Слободчиков [3], А.Л. Сиротюк [4], А.Г. Ткачев [7], Н.Р. Юсуфбекова [17] и др.). Инновационная деятельность школ и вузов получила методологическую аргументацию (А.В. Коржув [1], М.Г. Сергеева [2], М.Г. Тусеева [11] и др.). Предложены подходы к инновационной деятельности в области обучения и воспитания (К.Е. Сумнительный [6], А.В. Хуторской [13, 14] Л.В. Шмелькова [16] и др.). Ключевые задачи, которые ставит перед собой педагогическая инноватика, сформулированные отечественными учеными В.С. Лазаревым и Б.П. Мартиросяном, позволяют судить об общих векторах исследования в рамках данной науки [5]:

- *задачи первого типа* отличаются описательно-объяснительным характером, демонстрируют на уровне теории те реальные причинно-следственные связи, которые лежат в основе образовательного процесса;

- *задачи второго типа* имеют отношение к созданию новых алгоритмов инновационной деятельности, новых форм ее проектирования и технологий реализации;

- *задачи третьего типа* опираются на определение путей совершенствования инновационной деятельности: их тщательный анализ и адекватную оценку, формулирование подробных сценариев развития, возможность своевременной коррекции недочетов.

Изложение основного материала статьи. Мы рассматриваем педагогическую студию (далее – ПС) как творчески ориентированную разновидность профессионального объединения школьных педагогов внутри школы в рамках методической деятельности учебных заведений, связанную с ростом учительской квалификации, приобретением новых знаний посредством моделирования проблемных ситуаций, которые могут возникнуть в ходе урока, проведением специальных тренингов, игр, использованием на собственных занятиях новаторских форм преподавания [10]. Важным отличием ПС от любого другого профессионального объединения учителей выступает то обстоятельство, что учебная деятельность осуществляется одновременно на теоретическом, технологическом и методическом уровнях. Профессиональные объединения учителей (к которым, помимо ПС, относятся также клубы, мастер-классы, мастерские, творческие микрогруппы) нацелены на реализацию взаимодополняющих задач [12]: повышение уровня профессиональной компетентности школьных педагогов; увеличение результативности и перспективности образовательных процессов.

Главными целями ПС являются повышение квалификации школьного педагога, стимулирование его к педагогическому творчеству, выстраивание четкого и в то же время гибкого вектора профессионально-личностного развития, повышение «градуса увлеченности» выбранным делом, грамотное использование (распределение) психологических ресурсов, дальнейшее раскрытие имеющегося потенциала, выработка здоровой педагогической позиции. На основе перечисленных факторов Л.Т. Черновой были выделены следующие задачи ПС [15]: закрепление, обогащение и использование полученной информации на собственных уроках при преподавании теории; усвоение новых сведений об учебно-воспитательном процессе, о его участниках, о своих возможностях в контексте выполняемой деятельности; выработка потребности в реализации навыков и умений, приобретенных на студийных занятиях, в ходе работы со школьниками; развитие лидерских и организаторских свойств; совершенствование коммуникационных навыков; создание собственного, «авторского» образа педагогической мысли и стиля профессиональной деятельности; тренировка интуиции и эмпатии, способности почувствовать личность и внутренне состояние учащегося.

В основе ПС лежат четыре принципа:

- добровольности (учащийся сам решает, принимать ли ему участие в студии, выполнять ли те или иные задания);

- самоопределения (учитель должен выработать стабильную педагогическую позицию и отношение к реализуемой им деятельности);

- продуктивного взаимодействия и создания традиций (педагогу следует использовать демократичный стиль общения, предполагающий развитый интеллект, высокий духовный потенциал (нравственность, воля), выстраивание коллективной деятельности и контроль над ней, формирование доброжелательной и доверительной обстановки, учет мнений всех учащихся в ходе обсуждения возникающих трудностей; обращение к оптимальному педагогическому опыту;

- активности (направлен на моделирование и воплощение на практике ролевых ситуаций, выполнение специальных заданий, отслеживание нюансов чужого поведения).

Заседания ПС базируются на комплексе двух форм работы – индивидуальной и групповой. Подвидами студийного обучения выступают коммуникативные тренинги, творческая работа, игры и т.д. Многообразие подвидов требует обращения к разным учебным методам: дискуссии, беседе, позиционному анализу. Показателем успешности или неуспешности повышения квалификации школьного педагога является итоговый результат – степень развития необходимых умений (общепедагогических, воспитательных, методических и психологических). На базе проведенного анализа были определены уровни профессиональной подготовки школьного учителя (по восходящей): стихийный, операционный, тактический и стратегический. Фундаментом предложенной классификации выступает структура профессиональной деятельности, описанная в трудах М.С. Кагана [9], А.М. Новикова [12] и Л.И. Шаталовой [13]. Учтены ключевые виды деятельности: когнитивная (познавательная), коммуникативная, преобразовательная, этикоцентричная (ориентированная на морально-нравственные ценности) и эстетическая.

Стихийный уровень: школьный педагог имеет базовые знания в области выбранной профессии и весьма общее представление о зоне ее ближайшего развития и перспективах своего учебного заведения; владеет некоторыми составляющими профессиональных навыков и умений; работает с учащимися «наощупь», методом проб и ошибок, опираясь на имеющийся опыт, но не пытаясь как-то его расширить или углубить;

отдает предпочтение неэффективной технологии дидактического характера; строит занятие по устаревшей схеме, отличается фактическим отсутствием коммуникативного мастерства.

Операционный уровень: школьный педагог имеет определенные знания в области выбранной профессии и ограниченное представление о зоне ее ближайшего развития и перспективах своего учебного заведения; отличается посредственным уровнем профессиональной подготовки, отдает предпочтение традиционным педагогическим подходам; демонстрирует владение отдельными творческими методами и приемами, а также операционными технологиями дидактического характера; строит занятие по шаблонной, морально и функционально устаревшей схеме; обычно проводит неинтересные, однообразные уроки.

Тактический уровень: школьный педагог имеет обширные знания в области выбранной профессии, но не обладает четким представлением о зоне ее ближайшего развития и перспективах своего учебного заведения; отличается высоким уровнем профессиональной подготовки; демонстрирует свободное владение некоторыми современными технологиями дидактического характера; обогащает учебно-воспитательный процесс нестандартными методами и приемами; показывает значительную мотивацию и заинтересованность в положительном результате.

Стратегический уровень: школьный педагог имеет обширные знания в области выбранной профессии, четкое представление о зоне ее ближайшего развития и перспективах своего учебного заведения; занимается творческим планированием и проектированием своей профессиональной деятельности; демонстрирует независимое владение различными методиками дидактического характера; обогащает учебно-воспитательный процесс новыми идеями; общается со своими подопечными на достойном содержательном и эстетическом уровне; сообщает изучению дисциплины эмоциональную ценность. Рассмотренные уровни развития умений (общепедагогических, воспитательных, методических и психологических) составили базу диагностики степени профессиональной подготовки учителя. Результаты деятельности ПС оценивались посредством следующих методов: анализа занятий и воспитательных мероприятий, проводимых работником общеобразовательной школы; изучения педагогической активности и результатов научно-исследовательской деятельности педагогов; использования тестов и анкет для проверки уровня профессионализма учителей, преподающих в экспериментальных группах, в рамках начального и заключительного этапов обучения в ПС.

Выводы. В результате исследования определены следующие составляющие повышения квалификации школьных учителей в рамках ПС: общепедагогическая, воспитательная, методическая и психологическая.

Общепедагогическая составляющая предполагает развитие общей культуры учителя с помощью выработки у него принципиально новых мыслительных навыков, создание мотивов и установок, ориентированных на самопросвещение и самосовершенствование.

Воспитательная и методическая составляющие связаны с проектированием системы коммуникативного и игрового тренинга, проведением занятий творческого характера, нацеленных на освоение системы интеллектуально-нравственного воспитания личности, формирование продуктивных ценностных установок адекватных этических позиций, направленных на активное преобразование окружающей действительности; создание условий для применения современных образовательных средств, методов и приемов.

Психологическая составляющая представлена исследованием и реализацией полученных знаний в сфере психологии: освоением инноваций в данной области, приобретением новых знаний о специфике когнитивных процессов, о личностной и коммуникативной психологии. ПС как способ повышения квалификации школьного педагога в рамках методической деятельности учебных заведений продемонстрировал высокую эффективность. В соответствии с результатами проведенного исследования, применение данного способа приводит к повышению качества преподавания и развитию учительского творчества в методическом аспекте.

Литература:

1. Коржув А.В., Сергеева М.Г. Педагогический поиск как диалог традиций и инноваций: Монография. – Москва: НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 186 с.
2. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография. – Москва: НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.
3. Слободчиков В.И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (концептуальные основания). – Москва – Киров, 2003. – 32 с.
4. Сиротюк А.Л., Сергеева М.Г. Инновационный подход к обучению в профессиональной школе: Монография. – Курск: изд-во РФЭИ, 2011. – 226 с.
5. Степанов В.В. Психологическое сопровождение мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тверь, 2012. – 25 с.
6. Сумнительный К.Е. Инновации в образовании: мифы и реальность // Народное образование. – 2007. – №4. – С. 89-99.
7. Ткачев А.Г., Попов А.И. Введение в инноватику: метод. Указания. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. – 24 с.
8. Тусеева М.Г. Влияние педагогических объединений на профессиональное мастерство учителя // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 4 (32). – С. 125-134.
9. Тусеева М.Г. Творчество в педагогической студии. Туризм // Наука и образование. – 2007 – № 1. – С. 116-118.
10. Тусеева М.Г. Педагогическая студия как форма повышения квалификации учителей средней школы // Молодые голоса. Выпуск 15. Сб. науч. ис. раб. асп. и соис. Отв. ред. Ю.Г. Круглов. – М.: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2007. – С. 127-135.
11. Тусеева М.Г. Педагогические объединения как форма повышения квалификации // Человек как феномен педагогики: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти педагога О.А. Казанского. (Липецкий государственный педагогический университет, 4–5 октября 2006 г.): В 2 т. Т. 2. – Липецк: РИЦ ЛГПУ. – 2006. – С. 28-34.
12. Тусеева М.Г. Педагогические объединения в средней школе // Молодые голоса. Выпуск 14. Сб. науч. ис. раб. асп. и соис. Отв. ред. Ю.Г. Круглов. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова. – 2006. – С. 175-180.
13. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
14. Хуторской А.В. Типологии педагогических нововведений / А.В. Хуторской // Школьные

технологии. – 2005. – № 5. – С. 10-24.

15. Чернова Л.Т. Формирование профессионально-личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1997. – 159 с.

16. Шмелькова Л.В. Проектирование инновационной деятельности в образовательном учреждении: методические материалы / Л. В. Шмелькова. – Салехард: ЯНОИПКРО, 2008. – 118 с.

17. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М.: Высш. шк., 1991. – 218 с.

18. Miles I. The Development of Technology Foresight: A Review // Technological Forecasting and Social Change. – 2010. – Vol. 77. – P. 1448-1456.

19. Moon J. A. Reflection in learning and professional development: theory and practice. – London: Kogan Page, 2000. – 299 p.

20. Nicholls A. Managing Educational Innovations. – London: Allen & Unwin, 1988. – 99 p.

21. Ryan R., Gross N. C. The Diffusion of Hybrid Seed Corn in Two Iowa Communities // Rural Sociology. – 1943. – Vol. 8. – № 1. – P. 15-24.

Педагогика

УДК: 37.013: 373.2.01

кандидат медицинских наук, доцент Сидорова Ирина Геннадьевна

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г.Оренбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблемам воспитания основ культуры здоровья у дошкольников. Ее актуальность обусловлена тем, что воспитание культуры здоровья является социально значимым процессом, который определяет формирование индивидуального здоровья начиная с дошкольного возраста. По результатам наблюдения, анкетирования и диагностики компонентов культуры здоровья дошкольников выделены педагогические условия воспитания основ культуры здоровья у детей дошкольного возраста. Проблема здоровья подрастающего поколения вызывает необходимость разработки и включения в учебно-воспитательный процесс программы по здоровьесбережению.

Ключевые слова: дети, дошкольный возраст, культура здоровья, здоровье, педагогические условия, воспитание.

Annotation. The is devoted to problems of education of bases of culture of health for preschool children. Its relevance is due to the fact that fostering a culture of health is a socially important process that determines the formation of individual health from pre-school age. On results a supervision, questionnaire and diagnostics of components of culture of health of preschool children the pedagogical terms of education of bases of culture of health are distinguished for the children of preschool age. The problem of health of rising generation causes the necessity of development and inclusion in the educational process of the program on health protection.

Keywords: children, preschool age, culture of health, health, pedagogical conditions, education.

Введение. Значимость здоровья определяется тем, что оно занимает самую важную позицию среди человеческих потребностей. Это обусловлено тем, что реализовать свой функциональный, интеллектуальный, нравственный, физический и репродуктивный потенциал может только здоровый человек. Культура здоровья является интегративным личностным качеством, формирующимся в процессе систематического, целенаправленного воспитания и обучения на основе эмоционально-ценностного отношения к своему здоровью, к организации здорового образа жизни, накопления опыта применения знаний, умений и навыков в практике организации здорового образа жизни, развития всех компонентов здоровьесбережения [4, с. 75].

Культура здоровья – это не только информированность в области здоровьесбережения, достигаемая в процессе обучения, но и практическое воплощение потребности вести здоровый образ жизни, заботиться о собственном здоровье и здоровье окружающих [1, с. 118]. Культура здоровья складывается из таких разнородных составляющих, как культура отношения к своему телу, к своему социальному окружению, значимым другим, семье, профессии, к миру и жизни в целом.

Культура здоровья — важнейшая составляющая общечеловеческой культуры, мультидисциплинарная отрасль знания, которая разрабатывает теоретические и практические задачи гармоничного развития духовных, психических и физических сил человека [6, с. 14].

Современное социально-экономическое положение в России характеризуются глубокими перестройками во всех областях деятельности человека и отношения между людьми. Крайне тревожное положение сложилось в области воспитания детей старшего дошкольного возраста. Целый комплекс проблем связан с питанием, здоровьем, обучением и воспитанием. Отсюда укрепления здоровья является одной из проблем современной действительности и требует к своему разрешению использование самых разнообразных средств. В ряду таких средств важное место занимает ценности физической культуры, овладение которыми обеспечивают сформированность системы социальных и биологических начал личности, единства ее телесности и духовности способствуют реализации главной цели образования – сохранения и укрепления индивидуального здоровья дошкольников. В процессе физического воспитания и физического развития происходит не только становление двигательной сферы ребенка, а осуществляется формирование умственных способностей, нравственно-эстетических чувств, закладываются основы целенаправленной и организованной деятельности, что в конечном итоге содействует формированию гармоничной личности ребенка [5, с. 375].

Анализ современной теории и практики физической культуры свидетельствует о том, что социально – биологической природы становления здоровья является совершенствования системы адаптивных возможностей дошкольников в физическом, психологическом и социальном аспектах.

В качестве конкретных показателей культуры здоровья могут быть использованы такие как: уровень самочувствия, активности, настроения; уровень психоэмоционального состояния; различные показатели уровня здоровья [3, с. 245].

Исходя из сказанного, выдвигается проблема сохранения здоровья детей старшего дошкольного возраста и воспитания у них основ культуры здоровья с учетом возрастных и психофизиологических аспектов.

В тоже время говорить о сформированности культуры здоровья у детей дошкольного возраста еще нельзя. Это достигается в процессе многолетнего целенаправленного воспитания, но заложить основы культуры здоровья, которая будет являться базисом общего здоровьесберегающего поведения необходимо еще с младшего возраста.

Формулировка цели статьи. Основной задачей нашего исследования было определить педагогические условия по воспитанию основ культуры здоровья у детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Нами была проведена работа по воспитанию основ культуры здоровья у детей дошкольного возраста и формированием у них комплекса знаний и конкретных навыков ведения здорового образа жизни. В содержании учебного плана интегративно были введены беседы о культуре общения, взаимодействии людей между собой, режиме дня, питании и других здоровьесберегающих направлений.

Большое внимание также уделялось формированию у детей правильной осанки - формированию у детей красоты, выразительности движений, творчества, самостоятельности, развитию способностей к самоконтролю и самооценке. В процессе занятий были использованы дыхательные упражнения по методике А.Н.Стрельниковой в разных сочетаниях.

С целью формирования представлений о культуре здоровья нами был разработан курс занятий, которые проводились 1 раз в месяц и охватывали основные направления здорового образа жизни для детей дошкольного возраста.

Особое место в формировании культуры здоровья детей дошкольного возраста занимает работа с родителями [2, с. 197]. Поэтому к занятиям активно привлекались родители. Они участвовали в занятиях, подготавливали презентации по темам о здоровом образе жизни, проводили с детьми комплекс дыхательных упражнений в домашних условиях. Особое внимание уделялось организации питания и закаливания. Закаливание проводилось систематически во все времена года - ежедневно утром прохладный душ.

Дошкольники приобщались к нормам здорового образа жизни, получали ценные сведения о своем организме и практические умения по уходу за ним. Для формирования у детей навыков безопасного поведения, мы предостерегали их от поступков, угрожающих их жизни и здоровью. Рассказывали о том, как следует заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих, давали элементарные знания об инфекционных болезнях, их возбудителях, сообщаем доступные детям сведения о лекарствах и витаминах, о той пользе, которую они приносят.

Основными показателями успешной реализации программы занятий являлись: устойчивое позитивно-эмоциональное отношение ребенка к занятиям, общее позитивное самовосприятие и настроение, состояние функциональных систем организма ребенка и его здоровье, а также физическое развитие.

В процессе исследования у детей дошкольного возраста нами были определены следующие компоненты культуры здоровья: мотивационно-личностный компонент, который включал совокупность норм и ценностей, обеспечивающих представление о роли и месте культуры здоровья в системе общественных отношений, развитие мотивации к соблюдению здорового образа жизни и повышения уровня здоровья, активную жизненную позицию по отношению к здоровью; когнитивный компонент, представляющий собой систему знаний и умений физического и психического саморазвития; деятельностный компонент, позволяющий обеспечить достижение определенного уровня здоровья через деятельность по ведению здорового образа жизни.

Для определения когнитивного компонента культуры здоровья детей дошкольного возраста было проведено анкетирование с целью выявления уровня знаний о здоровом образе жизни детей. Внимание было акцентировано на представлениях детей о здоровье, о влиянии внешних условий на здоровье, взаимосвязь здоровья и образа жизни, участие в закаливающих и оздоровительных мероприятиях. Так в начале исследования нами было выявлено, что большинство детей имели приблизительное представление о данных понятиях (средний уровень). В результате проведенной работы отмечено значительное улучшения уровня знаний о здоровом образе жизни и его составляющих, при повторном анкетировании на контрольном этапе преобладал высокий уровень представлений о здоровом образе, что отражено в таблице 1.

Таблица 1

Оценка уровня сформированности представлений о здоровом образе жизни по результатам анкетирования дошкольников

Уровень	Начало исследования		Окончание исследования	
	кол-во детей	%	кол-во детей	%
Высокий	2	18,2	7	63,6
Средний	6	54,5	4	36,4
Низкий	3	27,3	0	0

В процессе проведения исследования нами осуществлялось наблюдение за поведением ребенка в процессе обучения и его отношения к ценностям здоровья, как показателя формирования основ культуры здоровья и ее мотивационно-личностного и деятельностного компонента. При наблюдении оценивались поведение детей, общение со сверстниками и родителями, степень их активности на занятиях, в разведках, в холле. Обращалось внимание на устойчивость интереса, который проявлялся к правилам здоровьесберегающего и безопасного поведения; самостоятельность проявления здоровьесберегающего поведения на занятиях; удовольствие, с которым дошкольник выполняет основные умения и навыки гигиенической и двигательной культуры, процессы самообслуживания, удовлетворенность результатами индивидуальных и совместных действий; удовольствие и доброжелательность в общении и взаимодействии

со сверстниками и взрослыми; осознание себя, своих желаний и потребностей, стремление к самооценке; направленность на полезный для здоровья результат.

Было выделено четыре критерия, по которым оценивалось поведение дошкольников:

- устойчивость и направленность своих действий и деятельности дошкольника на ценность здоровья и жизни - исходно только у 1 ребенка отмечались все признаки данного критерия, у 7- проявлялись избирательно в зависимости от ситуации и у 3-х - не проявлялись; по окончании исследования данный критерий полностью проявлялся у 5 и избирательно у 6 дошкольников;

- мотивация к сбережению собственного здоровья, здоровья окружающих детей и взрослых - исходно данный критерий избирательно в зависимости от ситуации проявлялся у всех детей – 11, по окончании исследования полностью проявлялся у 7 и избирательно только у 4 дошкольников;

- свободное оперирование своими возможностями и верой в собственные силы в решении оздоровительных задач - только у 1 ребенка отмечались все признаки данного критерия, у 6 – проявлялись избирательно в зависимости от ситуации и у 4 - не проявлялись; по окончании исследования данный критерий полностью проявлялся у 6 и избирательно у 5 дошкольников;

- осознание и принятие нравственных эталонов жизнедеятельности (уважения, доброты, гуманности, заботы, понимания, честности, справедливости, трудолюбия) – исходно избирательно отмечались признаки данного критерия у 7 дошкольников, на формирующем этапе данный критерий полностью проявлялся у всех дошкольников (рис. 1).

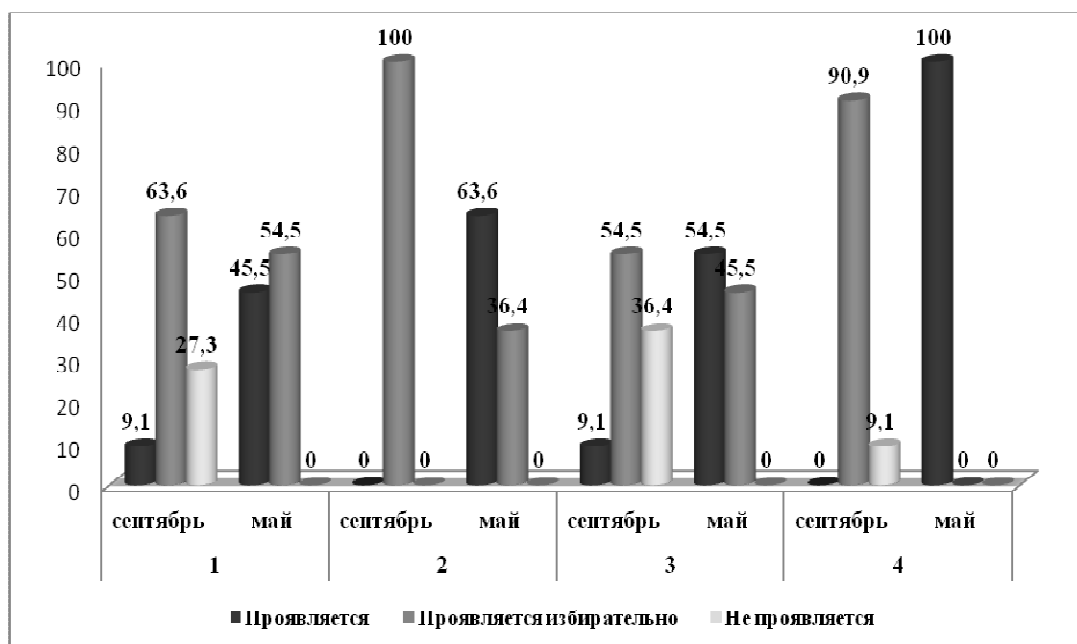


Рисунок 1. Динамика наблюдения отношения дошкольников к здоровью и здоровому образу жизни в ходе экспериментального исследования (1 – 4 – рассматриваемые критерии в %)

В процессе занятий с акцентом на оздоровительную направленность старшим дошкольникам объясняли значение физической подготовки, как показателя здорового организма, что также стимулировало их двигательную активность и заинтересованность в развитии своих физических и функциональных способностей, что отражало деятельностный компонент культуры здоровья дошкольников. Хотя по результатам педагогического тестирования нами не было выявлено достоверности прироста результата, но все дошкольники имели более лучшие показатели по сравнению с первоначальным тестированием (рис. 2): результаты бега на 30 м с высокого старта улучшились на 4,6%; прыжка в длину с места - на 4,8%; наклон вперед из положения сидя – на 16,6%; выполнение стойки на одной ноге с закрытыми глазами на 38,1%.



Рисунок 2. Динамика результатов физической подготовленности детей дошкольного возраста

Для оценки диагностического показателя деятельностного компонента культуры здоровья дошкольников нами было проведен анализ функционального состояния организма детей. Анализ динамики показателей функционального состояния организма дошкольников при проведении опытно-экспериментальной работы позволил выявить следующие данные: кратность заболеваний за текущий и предшествующий год у дошкольников свидетельствует об улучшении состояния здоровья в процессе занятий реальным айкидо и выражается в уменьшении числа практически в 2,5 раза острых респираторных заболеваний; результаты пробы Штанге улучшились на 22,8%; при оценке функционального состояния сердечно-сосудистой системы прирост частоты сердечных сокращений на физическую нагрузку снизился на 19,2%; результаты Гарвардского степ-теста улучшились на 12,3% (рис. 3).

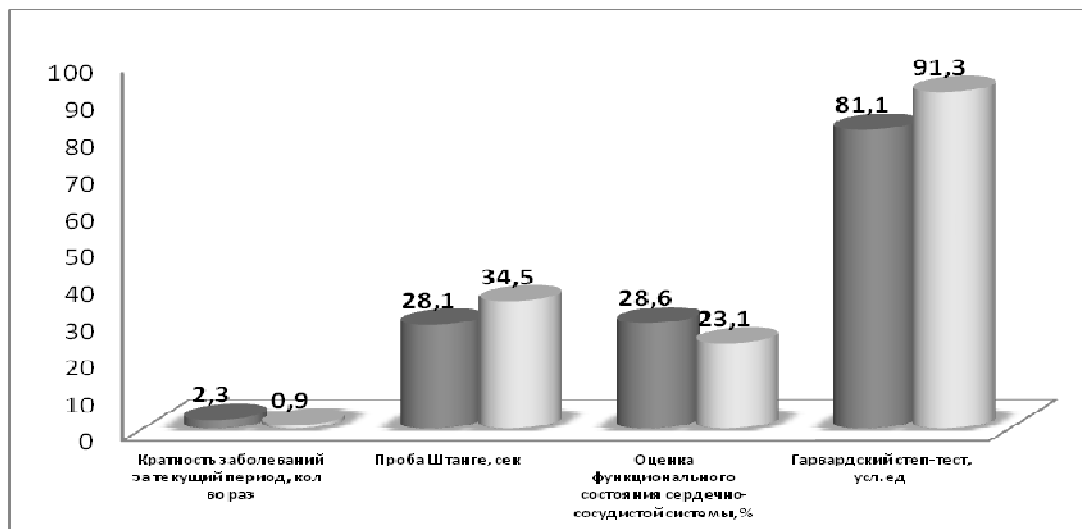


Рисунок 3. Динамика результатов функциональной диагностики детей дошкольного возраста

Выводы. Таким образом, в процессе проведения исследования по результатам наблюдения за поведением ребенка в процессе обучения и его отношения к ценностям здоровья было отмечено формирование мотивационно-личностного и деятельностного компонентов культуры здоровья. При проведении анкетирования с целью выявления уровня знаний о здоровом образе жизни детей, в качестве когнитивного компонента культуры здоровья детей дошкольного возраста, регистрировалось значительное улучшение уровня знаний о здоровом образе жизни и его составляющих. Занятия с акцентом на оздоровительную направленность также стимулировало их двигательную активность и заинтересованность в развитии и улучшении своих физических и функциональных способностей, что отражало деятельностный компонент культуры здоровья дошкольников.

Результаты исследования позволяют выделить следующие педагогические условия для достижения максимальной эффективности формирования и воспитания культуры здоровья у детей дошкольного возраста:

- интегративное включение в содержание учебного процесса теоретических вопросов, способствующих формированию у дошкольников культуры здорового образа жизни;
- формирование у детей дошкольного возраста комплекса знаний и конкретных навыков ведения здорового образа жизни при проведении дополнительных тематических занятий;
- совмещение работы в формировании основ культуры здоровья дошкольников с участием родителями.

Литература:

1. Волошина, Л. Будущий воспитатель и культура здоровья / Л. Волошина // Дошкольное воспитание. - 2006. - № 3. - С. 117-122.

2. Григорьев, О. А. Совместная деятельность дошкольных учреждений и семьи в физическом воспитании детей 6 - 7 лет / О. А. Григорьев // Современные образовательные направления в физической культуре: Сб. науч. тр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. - С. 197-198.

3. Ковальчук, А. Р. Культура здоровья жизни человека / А. Р. Ковальчук, Е. Ф. Проскурина // Научные исследования: от теории к практике: Материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 окт. 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / Редкол.: О. Н. Широков [и др.]. - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. - № 4 (10). - С. 248-250.

4. Кожанов, В. В. Саморазвитие культуры здоровья студента в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания / В. В. Кожанов // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 2 – С. 74-77.

5. Сидорова, И. Г. Физическая культура, как важный фактор формирования и укрепления общего и психического здоровья детей // И.Г.Сидорова, Т.А.Хорошева // Евразийской образовательной пространство: приоритеты, проблемы и решения: Сборник статей к Международной научно-практической конференции (15-16 октября 2015 г.) – Оренбург, 2015. – С. 374 – 375.

6. Скумин, В. А. Научная основа учения о культуре здоровья: Учебное пособие / В. А. Скумин, Л. А. Бобина // Чебоксары: Международное общественное Движение «К Здоровью через Культуру», 2012. - 48 с.

Педагогика

УДК: 378.147.34

кандидат филологических наук, доцент Сиразиева Зарина Наилевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Институт управления, экономики и финансов (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Дульмухаметова Гульнара Фаридовна

Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Институт международных отношений, истории и востоковедения (г. Казань)

РЕФЕРИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СТАТЬИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье проанализированы основные виды современной экономической научной статьи, ее характерные особенности (структура, минимальный объем, вариативность способов языкового выражения, экспрессивная лексика). Авторы статьи подробно раскрывают особенности процесса реферирования текстов. В статье представлена комплексная модель (план) реферирования экономической статьи, состоящей из 7 частей (разделов), где каждая часть имеет подробную характеристику. Авторы приводят примеры по использованию речевых клише, при помощи которых может быть дополнен анализ при реферировании статьи самим референтом, а также представлены различные фразы-синонимы.

Проведенный авторами анализ выявил, что в процессе реферирования необходимо использование шаблонных фраз, так как они обеспечивают свободное ведение разговора (облегчают процесс коммуникации, экономят усилия, мыслительную энергию и время отправителя и получателя речи). При реферировании эти выражения являются средством для максимально полной и адекватной передачи содержания реферлируемой статьи.

Авторы статьи для более точного реферирования статей представляют определенный блок заданий, включающий в себя упражнения.

Работа по обучению реферированию экономических статей способствует овладению искусством извлечения основной информации из зарубежных источников и использования ее в дальнейшей профессиональной деятельности.

В статье рассмотрены различные виды современной экономической научной статьи.

Ключевые слова: реферирование, экономическая статья, процесс коммуникации, разговор, комплексная модель реферирования.

Annotation. The article analyzes main types of modern economic scientific article, its features (structure, minimum volume, variability of language expression methods, expressive vocabulary). The authors of article describe specifics of the process of rendering texts. The article describes a complex model (plan) of rendering an economic article consisting of 7 parts (sections), where each part has a detailed description. The authors give examples on the use of speech clichés, using them the analysis can be supplemented when rendering the article by referent himself, and also various phrases are presented.

The analysis carried out by authors revealed that in the process of rendering it is necessary to use template phrases, since they provide free conversation (facilitate the communication process, save effort, thinking energy and time of sender and recipient of speech). These expressions are means for the most complete and adequate transfer of content of refereed article.

Authors of article for more precise rendering of articles present a specific set of tasks, including exercises. Work on teaching the rendering of economic articles contributes to master the art of extracting basic information from foreign sources and using it in further professional activities.

The research describes different types of modern economic scientific article.

Keywords: rendering, economic article, communication process, conversation, complex rendering model.

Введение. Необходимым условием для создания интереса у аспирантов к обучению является возможность проявить ответственную самостоятельность и инициативность на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в течение 1-го года обучения в аспирантуре. В связи с тем, что аспирант стремится к новизне в познавательной деятельности, преподавателю иностранного языка необходимо уметь создавать такие условия на своих занятиях, которые, прежде всего, смогут отвечать вышеупомянутым особенностям аспирантов и способствовать эффективности усвоения представленного учебного языкового материала. Создание естественных ситуаций общения на практических занятиях по иностранному языку может происходить на основе научных текстов, которые дают возможность активного оценочного отношения к излагаемым в них фактам и событиям.

Изложение основного материала статьи. Одним из важных вопросов на практических занятиях является обучение реферированию текстов специализированного содержания, а именно экономических статей. В ходе работы с текстом аспиранту, в первую очередь, необходимо понять содержание статьи и изложить ее содержание с элементами анализа различных ее аспектов. Реферирование статей решает сразу несколько практических задач. Во-первых, дает возможность активного использования всего лексического потенциала языка, а именно профессиональной лексики и терминологии. Во-вторых, позволяет использовать различные грамматические конструкции английского языка, применять умение понимать содержание текста. В-третьих, выделяя главное, передавать содержание прочитанного научного текста, выражая свою оценку по прочитанному материалу и делать соответствующие выводы.

Экономическая статья трактуется как законченное и логически цельное произведение, освещающее какую-либо экономическую тему, входящую в круг проблем, связанных с темой исследования автора [4, С. 60-65].

Различают четыре вида современной экономической научной статьи:

- 1) статья информативного характера по частному вопросу;
- 2) обзорная статья более общего характера;
- 3) статья общетеоретического плана;
- 4) статья, описывающая научный эксперимент.

Экономические статьи на английском языке включают в себя следующие характерные особенности [2, С. 112-115]:

1) структура профессионального текста по экономической проблематике реализуется по стереотипным композиционным образцам, которые допускают незначительную вариативность в условиях приоритетных коммуникативных стратегий в сфере экономических текстов (для её реализации необходимо наличие, по крайней мере, трёх компонентов текста: заголовка, лида¹, содержащего краткое изложение всего материала, и непосредственно корпуса (текста)) [6, С. 101-103];

2) минимальный объём, обеспечивающий реализацию коммуникативной установки отправителя, составляет 4 абзаца, максимальный объём – 18 абзацев, что свидетельствует о тенденции к усложнению специализированного маркированного текста по экономической проблематике;

3) для данных текстов характерна вариативность способов языкового выражения и экономия языковых ресурсов, обеспечивающих решение конкретной коммуникативной задачи, которая достигается путем использования языковых ресурсов английского языка;

4) если рассмотреть информационный комплекс, содержащийся «в диктете² как непосредственной сегментной составляющей текста», то, с нашей точки зрения, на первый план выходит коммуникативно-установочная, интеллектуальная, специальная фактуальная и импрессивная информация [1, С. 83-85];

5) носителем смысла заголовка становится экспрессивная лексика, в данном случае имеет место сокращение сферы стилистически и эмоционально нейтральной лексики;

6) в англоязычных профессиональных текстах с экономической проблематикой происходят изменения в сторону большего структурного и языкового разнообразия. Эти изменения усиливают реализацию персуазивной³ функции СМИ [3, С. 505-509], что приобретает особую актуальность в условиях экономической нестабильности современного мира и мгновенной реакции рынка на малейшие колебания показателей в сфере современной экономики.

Отметим, что в настоящее время основными представлениями для статьи являются печатная форма и интернет-версия.

Существуют различные структуры реферирования экономических статей на иностранном языке, мы же представляем комплексную модель (план) реферирования экономической статьи, которая состоит из 7 основных частей (разделов). Перечислим каждую часть (раздел) данной модели:

1. Название экономической статьи/The title of the economic article (аспирант/соискатель представляет полное название статьи на иностранном языке, используя представленные речевые клише):

- The title is headlined ... (Название статьи – ...)⁴
- The headline of the article is ... (Название статьи – ...)
- The headline of the article I have read is ... (Заголовок статьи, которую я прочитал, – ...)

2. Автор статьи, где и когда была опубликована статья / The author of the article, where and when the article was published (аспирант/соискатель представляет вводные данные о статье):

- The author of the article is ... (Автор статьи – ...)
- The article is written by ... (Статья написана ...)
- It is (was) published in ... (Она публикуется (была опубликована) ...)
- It is (was) printed in ... (Она печатается (была напечатана) ...)

3. Основная тема и цели статьи/The main theme and aims of the article (аспирант/соискатель раскрывает основную тему статьи и цели, т.е. общую характеристику статьи):

- The article is about... (Статья о ...)
- The article is devoted to ... (Статья посвящена ...)
- The article deals with ... (Статья связана с ...)

¹ Лид (англ. *lead* – возглавлять, вести) – первый абзац статьи, информативный отрывок, позволяющий захватить внимание читателя на данном материале. Главным критерием лида является его компактность, что позволяет за короткий промежуток чтения донести до читателя то, о чем хочет далее проинформировать его автор материала/статьи.

² Диктета – минимальную тематическую единицу, состоящую из одного или нескольких предложений. Именно такая единица, а не сверхфразовое единство, по определению состоящее только из нескольких предложений, образует особый уровень языка, следующий за уровнем предложения, – потому что в уровневой системе языка единица каждого последующего уровня состоит из одной или нескольких единиц предыдущего.

³ Персуазивность – это оценка говорящим объективного содержания предложения со стороны его достоверности / недостоверности.

⁴ Перевод здесь и далее наш - З.С., Г.Д.

- The article touches upon ... (Статья касается ...)
- The purpose/aim of the article is ... (Цель статьи – ...)
- The purpose of the article is to give the reader some information on ... (Цель статьи – предоставить читателю информацию о ...)
- The aim of the article is to provide the reader with some material on ... (Цель статьи – снабдить читателя материалом о ...)

4. Проблемы статьи/The problems of the article (аспирант/соискатель перечисляет проблемы, затронутые автором, и раскрывает их сущность):

- The author describes the following problems: ... (Автор описывает следующие проблемы: ...)
- The author investigates such kind of problem as ... (Автор исследует такую проблему, как ...)
- The main problems of the article are ... (Основные проблемы в статье ...)

5. Композиция статьи/The structure of the article (аспирант/соискатель выделяет основные части (разделы) статьи):

- The article consists of ... parts (Статья состоит из ... частей)
- The article includes ... parts (Статья включает ... частей)

6. Содержание статьи. Некоторые факты, названия, числа/ The contents of the article. Some facts, names, figures (аспирант/соискатель представляет основное содержание статьи и основные факты):

- a) - The author starts by telling the reader that... (Автор начинает с того, что рассказывает читателю о ...)
- b) - The author writes (starts, stresses, thinks, points out) that... (Автор пишет (начинает, акцентирует, думает/полагает, выделяет), что ...)

-The article describes ... (Статья описывает ...)

c)- According to the text... (Согласно тексту ...)

-The article goes on to say that...(В статье продолжается разговор о ...)

d)- In conclusion ... (В заключении ...)

-The author comes to the conclusion that...(Автор приходит к заключению, что ...)

7. Ваше мнение о статье/Your opinion of the article (аспирант/соискатель высказывает свое личное мнение о прочитанной статье)

-I found the article ... (Я нахожу статью ...)

interesting (интересной)

unimportant (важной)

dull (скучной)

of no value (не имеющей ценности)

too hard to understand (очень сложной для понимания) [5, С. 49-52].

Модель реферата экономической статьи на английском языке может быть дополнена использованием следующих речевых клише:

1. The "Economist" dated the 10-th of October carries an article headlined... (В журнале «Экономист» от 10 октября представлена статья под названием...)

2. The article published in newspaper deals with ... (Статья, опубликованная в газете, связана с ...)

3. The article is devoted to the analysis of the situation in ... (to the question of..., to the description of...) (Статья посвящена анализу ситуации в ... (вопросу..., описанию ...))

4. The article:

- discusses (expresses) the view that... (В статье обсуждается (акцентируется) точка зрения ...)

- concentrates on ... (Статья концентрируется на ...)

- focuses the readers' attention on ... (Статья концентрирует внимание читателей на ...)

- highlights ... (В статье подчеркивается ...)

- points out...(В статье выделяется ...)

- stresses that ... (Статья акцентирует ...)

- suggests that... (В статье предлагается ...)

- sums up ... (Статья резюмирует ...)

- characterizes (Статья характеризует ...)

- introduces (Статья знакомит ...)

- emphasizes (Статья акцентирует/выделяет ...)

- explains (Статья объясняет/разъясняет)

- rises ... (Статья раскрывает ...)

- strongly criticizes ... (В статье сильно критикуется ...)

- strongly denounces ... (В статье сильно осуждается ...)

- strongly condemns...(В статье сильно осуждается ...)

- make a few critical remarks on (В статье делается несколько критических замечаний ...)

- reveals ... (В статье разоблачается ...)

- reviews... (В статье делается обзор ...)

- considers... (Статья рассматривает ...)

- comes out against... (Статья выступает против ...)

- is opposed to... (Статья противостоит ...)

- comes out in support of...(Статья выступает в поддержку ...)

- goes on to say... (В статье продолжает говорить ...)

- touches upon ... (Статья касается ...)

- deals with... (Статья связана с ...)

- is devoted to ... (Статья посвящена ...)

5. It should be mentioned that... (Следует упомянуть, что ...)

6. The article under review is the main front page story about...(Реферируемая статья о ... находится на первой полосе)

7. In conclusion the article says ... (В заключении статьи говорится о ...)

8. - The purpose of the article published in ... is to give the reader some idea of... (Цель статьи, опубликованной в ... – дать читателю представление о ...)

- The aim of the article published in ... is to provide the reader with some information on ... (Цель статьи, опубликованной в ... – обеспечить читателя информацией о ...).

Следует отметить, что представленная модель может быть дополнена различными фразами-синонимами и речевыми клише в зависимости от сложности реферлируемой статьи и мнения референта.

Для более точного реферирования статей представляем блок заданий, включающий следующие упражнения:

1. Read the article and try to explain the underlined words and phrases (Прочитайте статью и попытайтесь объяснить подчеркнутые слова и фразы).

2. Read the article and try to translate the underlined words and phrases (Прочитайте статью и попытайтесь перевести подчеркнутые слова и фразы).

3. Answer the following questions (Ответьте на следующие вопросы).

4. Make up questions to the contents of the article (Составьте вопросы к содержанию статьи).

5. Give Russian equivalents of the following words and phrases and make up a situation with them (Найдите русские эквиваленты следующим словам и фразам и составьте ситуацию с ними).

6. Give English equivalents of the following words and phrases. Reproduce the sentences from the article with them (Найдите английские эквиваленты следующим словам и фразам. Воспроизведите предложения с ними).

7. Try to make up a situation with underlined words and word combinations (Попробуйте составить ситуацию с подчеркнутыми словами и словосочетаниями).

8. Try to make up a dialogue with the underlined words and phrases (Попробуйте составить диалог с подчеркнутыми словами и фразами).

9. Try to translate the underlined words and word combinations (Попробуйте перевести подчеркнутые слова и словосочетания).

10. Render the article in English using the underlined words and phrases (Прореферлируйте статью на английском языке, используя подчеркнутые слова и фразы).

Выводы. Использование комплексной модели (плана) реферирования экономической статьи позволяет в правильной последовательности грамотно изложить суть представленных вопросов и приводить важные выводы по изученному научному языковому материалу. Овладение навыками и умениями реферирования ведет к значительному повышению уровня знаний иностранного языка аспирантами направления «Экономика». Данный вид учебно-методической деятельности создает благоприятные возможности объединения специального и гуманитарного образования, способствует личностному росту обучающихся, расширяет их кругозор, обогащает их словарный запас научно-популярной, специальной лексикой и терминологией, знакомит с реалиями страны изучаемого языка, приобщает к мировой культуре.

Литература:

1. Басова Е.В. Об обучении реферированию иностранной научной литературы // Вопросы методики преподавания в вузе. 2006. Вып. 9. С. 83-85.

2. Дульмухаметова Г.Ф. Организация самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку / Дульмухаметова Г.Ф. // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-1 (113). - С. 112-115.

3. Зубкова О.С. Эволюция значения термина «метафора» в гуманитарной парадигме // Метаязык науки: материалы Международной научной конференции / Гл. ред. С.В. Лесников. – Сыктывкар, СыктГУ, 2012. – С. 505 – 518.

4. Сиразиева З.Н. Реферирование экономических статей на английском языке: учебно-методическое пособие для обучающихся в аспирантуре по направлению 38.06.01 «Экономика». Казань: Изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2015. 90 с.

5. Сиразиева З.Н., Дульмухаметова Г.Ф. Сущность процесса реферирования экономических текстов на английском языке в аспирантуре по направлению 38.06.01 «Экономика» / З.Н. Сиразиева, Г.Ф. Дульмухаметова // успехи современной науки. – 2017. - №2. – С. 49-52.

6. Шапавалова Т.Р. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке: учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2012. 122 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат социологических наук, доцент Степанова Юлия Васильевна

Институт управления, экономики и финансов
Казанского (Приволжского) Федерального Университета (г. Казань);

кандидат экономических наук, доцент Кодолова Ирина Аркадьевна

Институт управления, экономики и финансов
Казанского (Приволжского) Федерального Университета (г. Казань);

кандидат технических наук, доцент Савдур Светлана Николаевна

Институт управления, экономики и финансов
Казанского (Приволжского) Федерального Университета (г. Казань)

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования информационно-технологического поведения студентов, обучающихся экономическим специальностям. Рассматривается одна из проблем высшего образования – недостаточная школьная подготовка в области информационных технологий. Оцениваются условия изучения информационных технологий. Анализируется отношение студентов к информатизации общества.

На протяжении нескольких лет авторы проводили анкетирование и входное тестирование студентов. В исследованиях принимали участие студенты Института управления, экономики и финансов Казанского Федерального Университета. В статье приведены результаты проведенных авторами исследований.

⁵Статьи реферированы согласно представленной модели.

Ключевые слова: информационно-технологическое поведение, студенты-экономисты, информатика, школьная подготовка по информатике, анкетирование, входное тестирование, интернет-ресурсы.

Annotation. The article is devoted to the problems of it-behavior forming of the students of faculties of economics.

One of the higher school problems, namely the lack of school education in the field of information technologies is discussed in the article.

It-learning study conditions are evaluated. The authors analyze the students attitude towards the informatization of society.

The priority problems of studying of a secondary school course of computer science in the conditions of informatization of society and new requirements for the orientation in the information space are discussed in the article.

For several years the authors conducted questioning and entry testing of the students. The students from the Institute of Management, Economics and Finance of the Kazan Federal University participated in the research. The results of the research are described in the article.

Keywords: it-behavior, students of faculties of economics; computer science, secondary school education in the field of computer science, questionnaire survey, entry testing, Internet resources.

Введение. За последние десятилетия возрастающее влияние современных информационных технологий на социально-экономический прогресс общества вполне очевидно. Информационные технологии образуют новую этическую ситуацию в обществе, требуя особого уровня образования и грамотности. Неподготовленность в этой области несет немало социально-философских, психологических и этических проблем переориентации человека в окружающем мире.

Изучение поведения человека в условиях информационного общества представляет собой актуальную исследовательскую задачу. Объектом изучения выступает поведение, обусловленное современной информационной ситуацией, а именно — информационно-технологическое поведение.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – показать некоторые результаты исследования проблем формирования информационно-технологического поведения студентов, проводимого авторами на протяжении нескольких лет.

Изложение основного материала статьи. Поскольку в литературе нет однозначного определение ИТ-поведения, мы предлагаем следующее его понимание. Исходя из определения информационной технологии, можно выделить особый тип поведения индивидов и групп, обладающих определенной степенью субъективности в рамках функционирующей информационной технологии или в тех случаях, когда информационные технологии являются значимым элементом функционирования социума. Такое поведение мы называем информационно-технологическим. ИТ-поведение - это деятельность, непосредственно вовлеченная в обретение, хранение, потребление и устранение информации, включая процессы решений, предшествующие этой деятельности и следующие за ней [3].

Предметом нашего исследования являются информационные технологии как компонент подготовки современного экономиста. В рамках этого исследования мы ставим следующие задачи:

- Анализ информационно-технологического поведения (ИТ-поведения) как вида социального поведения;
- Структурная дифференциация ИТ-поведения студентов экономических специальностей.

На протяжении нескольких лет нами проводилось анкетирование и тестирование студентов 1-3 курсов Института управления, экономики и финансов Казанского Федерального Университета. При этом мы ставили следующие цели: 1) определить уровень довузовской подготовки студентов (уровень и характер знакомства с ИТ, представление о роли ИТ в будущей профессии); 2) выявить мотивы выбора будущей профессии; 3) определить роль текущего образовательного процесса в формировании ИТ-поведения.

Исследование проводилось в разрезе признаков юноши - девушки и городские студенты – студенты из сельской местности.

Информация собиралась с использованием опросного метода – анкетирования. Анкеты содержали вопросы закрытого, полужакрытого типа, а также открытые вопросы. Использовались как прямые, так и косвенные формулировки вопросов.

Довузовская подготовка старшеклассников - это специфическая учебная и развивающая деятельность, направленная на подготовку абитуриентов к успешному обучению в вузе, выявлению и развитию у них качеств, необходимых специалисту-профессионалу.

Заложить фундамент информационной культуры будущего специалиста должна дисциплина Информатика, изучение которой начинается на школьной скамье, а затем, приобретая более целенаправленный характер, продолжается в высшем учебном заведении.

Как же обстоит дело со школьной подготовкой по информатике на сегодняшний день?

Анкетирование и входное тестирование первокурсников проводилось с целью выяснить, какие условия обучения компьютерным технологиям есть в сегодняшних школах и какую подготовку в области информационных технологий имеют выпускники школ. В исследовании 2016-2017 годов участвовали 250 человек.

Анализ ответов показывает, что сегодня все городские и сельские школы имеют компьютерные классы с выходом в Интернет.

У 72% респондентов на уроках у каждого ученика был компьютер, у 24% - один на двоих, только 4% ответили, что один компьютер приходился на несколько человек.

Дисциплины «Информатика», «Информационные технологии» в школе изучают от 2 до 7 лет. 52% респондентов изучали данные дисциплины в школе более 4 лет.

В 52% случаев на информатику в школе отводилось 1-1,5 часов. 32% изучали информатику 2 часа в неделю, 12% - 3 часа.

Тестирование, проводимое нами в начале 1 семестра на протяжении всех лет исследования, включает вопросы по темам, которые, по словам самих же студентов, они изучали в школе. Мы предлагали ответить на простые вопросы по теории информации, устройству компьютера, составить блок-схему решения, например, квадратного уравнения, выполнить небольшие задания в текстовом и табличном редакторах.

Процент не справляющихся с тестом (не ответивших более чем на 70% вопросов) не изменяется и составляет 60%-70%. Эти показатели почти не отличаются по категориям юноши-девушки и городские-сельские жители. Некоторые результаты входного тестирования 2017 года приведены в Таблице 1.

Таблица 1

Некоторые результаты входного тестирования первокурсников (данные 2017 г.)

Оценка (от 0 до 5)	% студентов, получивших соответствующую оценку				
	MS Excel (создание таблицы с подсчетом суммы, построение круговой диаграммы, фильтрация данных)	MS Word (набор 0,5 страницы текста, форматирование текста, создание колонтитула, нумерация страниц)	Блок-схема и программа решения квадратного уравнения	Устройство компьютера, назначение операционной системы и другого программного обеспечения	Понятия теории информации (информация, данные, и т.д.)
"5"	6 %	7 %	0 %	3 %	1 %
"4"	8 %	13 %	0 %	4 %	3 %
"3"	14 %	35 %	2 %	8 %	4 %
"2"	38 %	25 %	3 %	10 %	9 %
"0"	34 %	20 %	95 %	75 %	83 %

Каждый второй из опрошенных не знает, например, для чего нужна операционная система, около 90% не могут ответить, что такое оперативная память. Примерно 85 % не имеют ни малейшего представления о внутреннем устройстве компьютера. Эти данные не изменяются в лучшую сторону на протяжении всех лет исследований [4].

В чём причина таких результатов? Во многих школах курс информатики и вычислительной техники сводится к обучению основам программированию на Бейсике или Паскале. Согласно ответам выпускников 2013 г. у 67% из них в школьную программу входило программирование [4]. По ответам 2017 г. – уже только 40% изучали в школе какой-либо язык программирования. При этом 75% изучавших программирование, ответили, что имеют о нём «небольшое представление». Это подтверждают и результаты входного тестирования - с простейшей задачей решения квадратного уравнения на входном тестировании не справляются в среднем 95% первокурсников.

80% опрошенных ответили, что в школьной программе изучали табличный редактор MS Excel. Дальнейшая работа с первокурсниками показывает, что школьная программа изучения MS Excel в большинстве случаев не идет далее построения диаграмм. В лучшем случае вчерашние школьники могут выполнить сложение и вычитание в Excel. Практически никто не имеет понятия об использовании даже простейших функций; о фильтрации данных, подведении промежуточных итогов. 100% первокурсников даже не слышали о консолидации данных, о сводных таблицах и поиске оптимальных решений. Более того, около 90% проходивших тестирование, не умеют настроить параметры печати и правильно распечатать табличный документ.

В последние годы в педагогике введено понятие «образовательно-воспитательное пространство», одним из компонентов которого выделяют Всемирную сеть. Во всех случаях применения образовательных ресурсов сети Интернет учащиеся должны, прежде всего, уметь решить задачу подбора нужной учебной информации из образовательных ресурсов. Такие навыки и, следовательно, основы информационной культуры, должны, очевидно, закладываться ещё в системе школьного образования. Результаты анкетирования наших респондентов показали следующие. 60% ответили, что в школе их учили работать в сети Интернет. Однако, при ответе на вопрос «Как вы научились работать с информационными ресурсами сети Интернет?» 92% ответили «самостоятельно». Из этого можно сделать вывод, что обучение работе с интернет-ресурсами в школе было не эффективным и недостаточным [6], [7].

Результаты ответа на вопрос «Как именно использовался Интернет на уроках информатики?» приведены в Таблице 2.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос «Как именно использовался Интернет на уроках информатики?»

Поиск необходимой учебной информации	40%
Работа с электронной почтой	40%
Работа с базами данных (библиографическими, полнотекстовыми)	33%
Виртуальные обучающие программы	20%
Программы тестирования	60%

Как видно из Таблицы 2, более всего школьники пользовались программами тестирования, что, в основном, имеет своей целью контроль знаний по различным дисциплинам, а не обучение работе с информационными ресурсами.

Макросреда влияет на поведение людей по двум основным каналам: воздействуя на представления людей, на их отношение к определенным объектам, и обеспечивая доступ к ресурсам для тех или иных групп населения.

Поэтому в качестве факторов, оказывающих влияние на отношение к информационным технологиям студентов, мы выделили следующие:

- Доступ к вычислительной технике и современным средствам телекоммуникации;
- Формируемое мнение по отношению к информационным технологиям.

Отношение к компьютерам, к информационным технологиям во многом зависит от того, насколько студенты обеспечены вычислительной техникой и возможностью работать в сети Интернет. Анализируя полученные нами данные можно констатировать, что на сегодняшний день для студентов не существует проблемы с доступом к современным средствам вычислительной техники, а также к всемирным базам знаний.

В ходе наших исследований мы выясняли, для чего студенты используют домашний компьютер. Использование студентами мировых информационных ресурсов для решения учебных задач в большинстве своём связано с поиском готовых текстов рефератов, докладов, курсовых работ и пр., а также для набора текстов. Особенно это характерно для студентов младших курсов [6].

58% юношей, 19% девушек, 43% сельских жителей используют компьютеры для игр. В среднем 75% по всем группам используют компьютеры для просмотра фильмов. 73% студентов проводят в социальных сетях не менее двух часов в сутки.

Социальная концепция поведения в информационном обществе предполагает возрастание роли осмысления всех социальных отношений под углом зрения коммуникационного обмена. Возникает вопрос: каково отношение нашего студента к информационным технологиям как социальному явлению?

Можно предположить, что в связи с возрастанием роли коммуникации во всех сферах жизни общества и непосредственной связью современных средств коммуникации с информационными технологиями, респонденты, скорее всего, назовут в качестве важнейшего социального последствия развития информационных технологий расширение коммуникационных возможностей. Действительно, как мы и ожидали, на первое место студенты поставили такое социальное последствие развития информационных технологий, как «Увеличение возможностей коммуникации между людьми», Таблица 3.

Таблица 3

Оценка последствий внедрения компьютерных технологий в жизнь общества (в порядке убывания значимости; упорядочено по категории «городские жители»)

Социальное последствие развития информационных технологий	Городские жители	Сельские жители
Увеличение возможностей коммуникации между людьми	48%	31%
Улучшение состояния науки и образования	22%	18%
Увеличение свободного времени человека	16%	11%
Повышение интеллектуального уровня человека	15%	19%
Снижение профессионализма	10%	2%
Падение культуры	9%	7%
Экономическое процветание	9%	26%
Деградация человека	8%	3%
Безразличие к судьбам людей	3%	4%

Студенты из сельской местности, в то же время, склонны в большей степени связывать развитие информационных технологий с повышением уровня жизни. Вторым по значимости последствием они считают экономическое процветание. Городские студенты, хотя и назвали экономическое процветание среди положительных последствий информатизации общества, они не склонны его преувеличивать (только 7-е место).

Проведенные исследования показали, что студенты в целом ставят положительные последствия информатизации выше отрицательных. Следует отметить, что все группы респондентов среди главных отрицательных последствий развития информационных технологий назвали падение культуры и снижение профессионализма [5].

Несмотря на то, что респонденты относятся к той возрастной категории, которая еще не склонна сильно беспокоиться о состоянии своего здоровья, тем более в отдаленной перспективе, проведенное исследование показало, что подавляющее большинство по всем группам респондентов считает, что компьютер оказывает негативное влияние на здоровье и психику человека (79%) Однако 14% юношей ответили, что "не задумывались над этим" (по сравнению с 4% девушек). 12% сельских жителей (по сравнению с 6% городских) также не задумывались над этим.

Проведенное нами исследование показало, что среди студентов-экономистов положительно относящихся к внедрению компьютерной техники во все сферы жизни общества подавляющее большинство – в среднем 87%. «Консерваторы» составляют от 2% до 3,2% среди всех групп респондентов. Не смогли занять какую либо позицию около 11% в среднем по всем группам респондентов.

Около 50% первокурсников и 15% третьекурсников не могут сформулировать свое понимание роли информационных технологий в будущей профессии. Самый распространенный ответ – «компьютер вообще нужен в жизни».

Работа со студентами-заочниками показывает, что требования знаний в области информационных технологий, с которыми они сталкиваются в своей работе, диктуют им необходимость более углубленного освоения информатики. Это проявляется в повышенном внимании к теоретическим и практическим занятиям по дисциплинам, связанным с информационными технологиями. Отсутствие опыта и незнание требований будущей профессии студентами-очниками ведет к тому, что они часто не придают должного внимания изучению информатики. В среде молодежи компьютер часто ассоциируется с умной игрушкой, позволяющей развлечься и пообщаться. У специалистов же со стажем (людей среднего и старшего возраста) часто происходит переоценка роли информационных технологий (нам электричество пахать и сеять будет!). Оба этих подхода ведут к стагнации творческого потенциала специалиста.

В рамках одной статьи не представляется возможным показать все результаты проводимых нами исследований. При выявлении факторов, влияющих на информационно-технологическое поведение, мы обращались, также, к проблеме преемственности школа-вуз в формировании информационно-технологического поведения и факторам, влияющим на отношение к дисциплинам соответствующего профиля в вузе [1], [2].

Выводы. Проведённые исследования позволяют сделать следующие выводы:

- на сегодняшний день состояние школьной компьютерной подготовки оставляет желать лучшего, что влияет на формирование информационно-технологического поведения;

- одной из важных задач на сегодняшний день является оптимизация отношения молодого поколения к информационным технологиям. Отношение к информационным технологиям зачастую определяется скорее модой, чем осознанием её необходимости в профессиональной деятельности. Увлечение информационными технологиями как модой опасно потому, что порождает информационно-технологическую-психологию, пренебрегающую человеческим фактором;

- появление в домах вычислительной техники не означает, что информационная технология будет автоматически реализована. Воспитываемое отношение к информационным технологиям должно соотноситься с востребованностью информационных технологий в той или иной сфере деятельности. Цель данного подхода — формирование мотивационной, интеллектуальной и операциональной готовности учащегося к использованию информационных технологий в своей деятельности. Главный ориентир — учащийся, его деятельность, перспективы развития его личности в информационном обществе.

Литература:

1. Кодолова И.А., Степанова Ю.В. Актуальные проблемы преподавания информационных технологий в экономическом вузе / В сборнике: Формирование новой информационной среды образовательного учреждения с использованием технологий "ИТ". 2012. Ч. 1. С. 99-102.

2. Кодолова И.А., Степанова Ю.В., Фесина Е.Л. Инновационная модель подготовки экономистов на базе современных информационных технологий // Казанская наука. 2016. №10. С. 38-40.

3. Степанова Ю.В. Социальные детерминанты формирования информационно-технологического поведения как компонента экономической деятельности: состояние, тенденции, основные направления оптимизации: дис ... канд. соц. Наук / Ю.В. Степанова; Казанский гос. фин.-экон. ин-т. – Казань, 2004. – 197 с.

4. Степанова Ю.В., Моисеев В.О. Эффективная преемственность «школа-вуз» в обучении информационным технологиям как современная проблема образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 2. С. 286-289.

5. Степанова Ю.В., Кодолова И.А. Макросоциальные детерминанты формирования информационно-технологического поведения студентов / В сборнике: Информатизация общества: социо-экономические, социо-культурные и международные аспекты. Прага. 2016. С. 75-80.

6. Stepanova Yu.V., Kodolova I.A., Maklakova N.V. It Behavior of Economics Students in the Internet // International Business Management. 2016. issue 10(21), pp. 5147-5150.

7. Stepanova J.V., Batarshina R.R., Shustova E.V. On the question of educational and news content use efficiency concerning student environment. // IV International research and practice conference Science, Technology and Higher Education. Canada. 2014. Vol. II. Pp. 257-261.

УДК: 371

кандидат педагогических наук Суходимцева Анна Петровна

Институт стратегии развития образования Российской академии образования (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриченкова Светлана Владимировна

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

МЕЖПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ⁶

Аннотация. Раскрывается актуальность использования межпредметного подхода в практике школы для решения проблем метапредметности образования. Межпредметность рассматривается в аспекте интеграции содержания учебных предметов социально-гуманитарного цикла в средней школе и форм взаимодействия участников образовательных отношений. Обосновывается объективная потребность применения электронных средств обучения для решения задач междисциплинарности. Описаны проблемы использования российскими учителями электронных форм учебников. Приводятся некоторые результаты научного исследования.

Ключевые слова: междисциплинарность, метапредметность, межпредметные понятия, предметы социально-гуманитарного цикла, электронные формы учебников, ФГОС СОО, методическое обеспечение.

Annotation. The relevance of use between a subject campaign in practice of school for the solution of problems of metaconcreteness of education reveals. The interconcreteness is considered in aspect of integration of maintenance of subjects of a social and humanitarian cycle at high school and forms of interaction of participants of the educational relations. Objective requirement of application electrons of hshredstvo of training for the solution of problems of interdisciplinarity is proved. Problems of use by the Russian teachers of electronic forms of textbooks are described. Some results of scientific research are given.

Keywords: interdisciplinarity, metaconcreteness, mezhpredmetnyeponyatiya, objects of a social and humanitarian cycle, electronic forms of textbooks, FGOS SOO, methodical providing.

Введение. Потребность рассматривать межпредметный подход в аспекте интеграции содержания учебных дисциплин в школе и форм взаимодействия участников образовательных отношений связана с необходимостью выполнения требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО). Имеется в виду достижение старшеклассниками метапредметного результата образования. В контексте ФГОС СОО метапредметные образовательные результаты освоения основной образовательной программы включают, среди прочего, *межпредметные понятия и универсальные учебные действия*... самостоятельность организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории (см. п.8 раздела II [14]). Проблема заключается в том, что, во-первых, до сих пор нет не только единого толкования самого термина «межпредметные понятия», но и не определен список этих понятий. В связи с этим, в практике школы учителя среднего уровня общего образования действуют в такой ситуации, как могут или совсем не обращают внимания на работу с межпредметными понятиями, если в этом нет надобности касательно подготовки обучающихся к сдаче единых государственных экзаменов [13]. Во-вторых, «самостоятельность организации учебного сотрудничества» обучающимся предполагает априори, что школьники уже овладели такой деятельностью, а это совершенно не так, как показывает практика. Формами сотрудничества и его организации необходимо обучать, т.к. это предполагает, в свою очередь, знания методологии учебной деятельности. Для обучающегося сама по себе учебная деятельность крайне трудна. По мнению ученых, отдельные методы учения сходны с методами научно-исследовательской деятельности, научного поиска [9, с. 126; 5; 8], а здесь требуется от него еще организовать и сотрудничество. Обучают ли учителя этому школьников? Видимо, пока только размышляют об этом. Деятельность обучающихся, методы учения стали предметом изучения лишь в последнее время в связи с введением ФГОС ОО. Как показывает практика, учитель скорее задумывается о методах своей обучающей деятельности, методах преподавания, методах донесения учебного материала, нежели об организации деятельности обучающихся и обучении их организовывать такую [12]. Успешная практика сотрудничества и сотворчества отмечена в школах, где нормой стали коллективные творческие дела, сетевые проекты, коллективные учебные исследования и т.п. на основе хорошо продуманной «Программы развития общеобразовательной организации». Что же касается реализации метапредметного подхода в школьном образовании, то серьезные результаты можно ожидать лишь при наличии «Программы развития универсальных учебных действий обучающихся», в которой обязательно предусмотрено методическое сопровождение деятельности всех участников образовательных отношений. Конечно же, в передовых российских школах такие программы успешно реализуются. Подробнее, например, см. [3]. Однако такие школы пока исключение, чем правило, т.к. требует обучения в проектно-формате всего педагогического коллектива, что возможно при наличии сильной административной команды. Видимо, нужно искать другие возможности решения проблемы метапредметности образования.

С одной стороны, можно идти по пути разработки дидактического инструментария для учителей-предметников, чтобы обеспечить развитие у школьников метапредметных умений в условиях предметного обучения, а также создание отдельных элективных метапредметных курсов. В этом направлении педагогами-учеными уже сделаны успешные шаги. В качестве примера можно привести метапредметный курс «Познавательная деятельность» [4] или сборник метапредметных заданий по истории, обществознания, географии, ориентированные на формирование, развитие и проверку познавательных УУД обучающихся 10-11 классов [11]. С другой стороны, можно объединить усилия небольшой группы учителей одной-двух образовательных областей в рамках разработки Рабочих программ по предметам и на основе междисциплинарного подхода интегрировать содержание учебных дисциплин и предусмотреть формы

⁶Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№27.6122.2017/БЧ).

взаимодействия педагогов с педагогами, учеников с педагогами, учеников с учениками. Эффективность такой интеграции возрастет, если будут использованы электронные образовательные ресурсы.

Целью статьи является обозначить часть проблем метапредметности в школьном образовании и представить возможные пути их решения посредством реализации межпредметного/междисциплинарного подхода. Авторы статьи предлагают рассмотреть межпредметность в аспекте интеграции содержания учебных дисциплин социально-гуманитарного цикла (истории, обществознания, географии) в рамках предметного обучения в средней школе и форм взаимодействия участников образовательных отношений. При этом они акцентируют внимание учителей на необходимость применения таких электронных средств обучения, как электронные формы учебников (ЭФУ), хотя проведенное исследование показало наличие некоторых проблем при их использовании.

Изложение основного материала статьи. Межпредметная интеграция не является новой идеей в отечественной педагогической науке. В качестве примера можно назвать таких ученых, как М.Н. Скаткина и Н.А. Лошкарёву. Первый разработал классификацию межпредметных связей по двум основаниям: знания и виды деятельности. Н.А. Лошкарёвой были выделены и описаны межпредметные связи по трем основаниям: по содержанию учебного материала, по формируемым умениям и по методам обучения. Феномен интеграции рассматривался исследователями в аспекте таких понятий, как «межпредметные связи»; «междисциплинарность», «межпредметный подход», «междисциплинарная интеграция».

Исследуя проблемы междисциплинарной интеграции в образовании, Л.А. Шестакова [15] утверждает, что в педагогической науке и практике не выработано единого понимания этих понятий. Единой методики и целостного подхода к методологии, воплощающей в себе идеи междисциплинарной интеграции в современном учебном процессе также нет. Междисциплинарная интеграция, по мнению Л.А. Шестаковой основана на взаимопроникновении содержания разных учебных дисциплин и создании единого образовательного пространства, обладающего целостным потенциалом развития с помощью использования инновационных педагогических и дидактических методов и организационных форм обучения и формирования компетенций. В данной статье авторы не касаются категориальных различий терминов «междисциплинарность» и «межпредметность» и рассматривают эти понятия как синонимичные в том смысле, что учебная дисциплина и учебный предмет являются синонимами. Здесь же отметим лишь, термин «междисциплинарность» часто используется в качестве одного из подходов к организации образовательного процесса. Другой термин, принятый как основной в статье – «метапредметность», которая характеризуется особым способом подачи предметного учебного материала и особым способом его содержательной интеграции с другими учебными предметами. В аспекте метапредметности рассматриваются универсальные учебные действия (УУД), которые представляют собой совокупность различных способов действий учеников, обеспечивающих способность самостоятельному усвоению новых знаний и умений. *Интеграция* понимается в данной статье как органическое слияние систем, подходов, направлений, содержания образовательных программ, разных предметов или их элементов внутри образовательных областей [10, с. 19]. Рассматривая «междисциплинарную интеграцию» как результат и как процесс, отметим, что освоение учебного материала предмета на междисциплинарной основе способствует развитию личности школьников. Можно отнести в качестве иллюстрации к сказанному к исследованиям А.А. Коростелевой, которая описала значимость использования средств художественно-образной наглядности на уроках обществознания для развития личности обучающихся и их метапредметных умений [6].

Если педагогические идеи вышеназванных ученых рассматривать позиции целостности образовательного процесса и представить в категории «компетентность»/ «компетентность», то можно заметить что межпредметная интеграция касается трех основных уровней связи: содержательного, операционально-технологического, личностного, т.е. всего того, что включает сегодня п. 6 Раздела ПФГОС СОО [14, с. 4]:

- содержательный – учебный материал предмета (развивает когнитивный аспект школьника);
- операционально-технологический – учебная деятельность (развивает универсальные учебные действия.);
- личностный – развивает качества личности школьника (готовность обучающихся к саморазвитию, к непрерывному образованию, стремление к осуществлению активной познавательной деятельности).

Следовательно, реализация межпредметного подхода способствует решению задач ПФГОС СОО. Активна познавательная деятельность, в которую включаются обучающиеся посредством реализации педагогами межпредметного подхода, развивает их на трех указанных выше уровнях [2].

Новая суть межпредметной интеграции определяется глобализацией и информатизацией общества. Современный школьный образовательный процесс оснащается все новыми и новыми электронными образовательными ресурсами. Одним из них является электронная форма учебника (ЭФУ). Известно, что мультимедийные и интерактивные элементы ЭФУ позволяют расширить ресурсы печатного учебника посредством мультимедийных и интерактивных ссылок на электронные объекты и гиперссылок на внешние информационные ресурсы. Для учащихся с трудностями в обучении возможно овладеть механизмом закладок в ЭФУ, которые позволяют повторно обращаться к недостаточно усвоенному материалу, делать на полях учебника заметки со своими комментариями, вопросами [7].

Сотрудниками Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (ФГБНУ ИСРО РАО) осуществлен подробный анализ существующей ситуации в отечественной образовательной практике относительно использования ЭФУ. См., например [1]. В анализе представлены результаты исследования относительно использования учителями ЭФУ по истории, обществознанию, географии: раскрыта общая характеристика исследования с описанием методики, масштабов его проведения и использованных информационных источников (нормативных документов, статей, электронных ресурсов); дан сопоставительный срез полученных материалов; раскрыт выделенные в процессе исследования дополнительные, в отличие от печатных учебников, компоненты и ресурсы ЭФУ, способы их использования в образовательном процессе. Методические рекомендации, разработанные исследователями, включают разнообразные примеры заданий, фрагменты уроков, варианты организации деятельности школьников в условиях использования ЭФУ; обосновывают необходимость их применения на конкретном этапе занятия; описывают различные виды работ, а также раскрыты планируемые образовательные результаты. Авторами исследования разработан валидный инструмент в виде анкеты для изучения мнения профессионального сообщества о возможностях ЭФУ, об опыте их использования в образовательном процессе, проблемах и тенденциях. Очень важно, что в анкете наряду с вопросами

непосредственно касающихся ЭФУ, были включены позиции, позволяющие составить представление о самих респондентах (их стаже, квалификационной категории, месте работе и пр.), что позволило авторам исследования сделать существенные выводы о влиянии квалификации городского/сельского учителя на готовность работать в новом формате. Показаны возможности групповой и индивидуальной работы с материалами ЭФУ, описаны подробно варианты работ школьников и способы использования тех или иных компонентов ЭФУ, объективно позволяющих реализовать конкретно указанный потенциал ЭФУ на доступном для учащихся уровне для их самостоятельной аналитической, поисковой и творческой деятельности. Однако, наряду с плюсами использования ЭФУ, был определен целый ряд проблем, среди которых указанный учителями недостаток разработанных моделей познавательной деятельности школьников. Это еще раз подтверждает мысль, высказанную выше авторами статьи – учителя слабо владеют образовательной методологией практической педагогической деятельностью, испытывают трудности в организации различных видов деятельности обучающихся. Хотя в условиях информационного общества это должно стать одной из ведущих составляющих профессиональной компетентности педагога. В рамках данной статьи нет возможности описать подробно варианты работы с ЭФУ. Назовем лишь некоторые приемы: использование обучающимися интерактивного оглавления, возможность быстрого перемещения по разделам учебника и поиска нужного материала по ключевым словам, например, на уроке по обществознанию при изучении темы «Политические режимы». На уроках истории, например, при раскрытии сюжета «Развитие городов и быт жителей Руси» (9-12 вв.) используется обычно материал печатного учебника (авторский текст и иллюстрации с изображением замка) для объяснения материала учителем. Сотрудники же Центра ФГБНУ ИСРО РАО предлагают дополнительные компоненты в ЭФУ: тексты с описанием города, русского костюма, еды, игр, а также иллюстрации: игрушки и атрибуты игр из раскопок в Новгороде Великом – это дает возможность организации самостоятельной, творческой работы учащихся. Например, подготовить сообщения о быте разных групп жителей Руси и т.п.

Выводы. Понятно, что требуется определенное методическое обеспечение (рабочая программа дисциплины, задания метапредметной направленности, методические рекомендации по их применению, электронный формат учебного предмета с интерактивным приложением и т.п.), т.е. все то, что способствует конструктивному общению, отстаиванию своей позиции, инициативному поведению, самостоятельному сотрудничеству и пр.

Поставленная цель статьи в аспекте обозначения части проблем метапредметности в школьном образовании и возможности путей их решения описана через потенциал межпредметного подхода. Несмотря на то, что в научной педагогической литературе имеются серьезные исследования возможностей междисциплинарного подхода в школьном образовании, его использование на уровне метапредметности описано недостаточно. Авторы статьи попытались, во-первых, обозначить и обосновать актуальность решения этой проблемы в условиях глобализации и информатизации общества, а, во-вторых, рассмотреть межпредметность в аспекте интеграции содержания учебных дисциплин социально-гуманитарного цикла (истории, обществознания, географии). Привели возможные варианты использования электронных форм учебников как средства организации активной познавательной деятельности обучающихся. Авторами акцентируется межпредметная общность указанных выше учебных дисциплин в организации активной познавательной деятельности школьников с использованием многообразных дополнительных компонентов ЭФУ, а также формулируется приоритетная задача создания оптимальных условий достижения обучающимися планируемых результатов образования в соответствии с Федеральными образовательными стандартами среднего общего образования.

Раскрыты проблемы профессиональной деятельности учителей, связанные с организацией метапредметной деятельности обучающихся. Таким образом, сделан существенный вклад для решения задач межпредметности посредством ЭФУ, а тем самым осуществлены шаги к реализации метапредметности образования.

Литература:

1. Алексашкина Л.Н., Ворожейкина Н.И. Электронные формы учебников истории: образовательный потенциал и использование в школьной практике // ПИОШ. 2017. № 2.
2. Беденко Н.Н., Сергеева М. Г. Управление услугами высшего экономического образования: Монография. – Курск, 2014. – 400 с.
3. Воровщиков С.Г., Орлова Е.В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: Монография. М.: МПГУ, 2012. – 210 с.
4. Коваль Т.В., Крючкова Е.А., Лазебникова А.Ю., Дюкова С.Е. Метапредметный курс «Познавательная деятельность»/Преподавание истории в школе. 2017. № 9. С. 62-70.
5. Коржуев А. В., Сергеева М. Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 190 с.
6. Коростелева А.А. Средства художественно-образной наглядности на уроках обществознания //Преподавание истории и обществознания в школе. - 2013. - №5. - С. 22-25.
7. Ломакина Т.Ю., Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Структурные изменения в системе профессионального образования: Монография – СПб: Алетейя, 2014 – 168 с.
8. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Научные основы развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования: Монография. – Москва, 2015. – 344 с.
9. Новиков А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Изд. «Эгвес», 2011. – 208 с.
10. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строчкова и др. / Под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М., 2008. – 352 с.
11. Сборник метапредметных заданий: история, обществознание, география. 10-11 кл. ФГОС / Э.М. Амбарцумова, Е.А. Гевуркова, С.Е. Дюкова, Т.В. Коваль, А.А. Коростелева, Е.А. Крючкова, А.Ю. Лазебникова, Т.Е. Лискова, И.Ю. Синельников, А.П. Суходимцева, О.А. Французова / сост. и ред. А.Ю. Лазебникова, И.Ю. Синельников/ М.: Издательство «Экзамен», ФГБНУ «Институт стратегии образования РАО», 2018. – 127 с.
12. Сергеева М.Г., Косырев В.П. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Вестник ФГОУ ВПО «Московский

государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2007. № 4 (24). С. 18-21.

13. Сергеева М.Г., Ломакина Т.Ю. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практикоориентированных специалистов // Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании. 2008. № 5. С. 39- 40.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего. М., 2012. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ_413.pdf (дата обращения: 25.03.2017).

15. Шестакова Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов / Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте, серия № 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технология № 1(2), 2013. С. 47-52.

Педагогика

УДК 37.064

кандидат педагогических наук **Тращенко Светлана Александровна**

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ

Аннотация. Актуальность изучения исторических этапов становления детско-взрослых сообществ в отечественной педагогике обусловлена усилением внимания социологических, социально-психологических и педагогических исследований к социальному функционированию и развитию мира детства, увеличением попыток переосмыслить ребенка и детство, как психологических субъектов и, в тоже время, рассмотреть их в качестве субъектов социализации. В статье на основе сравнительного анализа становления и развития детско-взрослых сообществ в России и за рубежом выделены и обоснованы исторические этапы данного процесса. В качестве критериальных оснований выделения этапов развития знания о детско-взрослом сообществе были определены: особенности межпоколенных отношений, характерные для различных моделей детско-взрослых сообществ; ведущий стиль воспитания; продуктивность субъект-субъективного взаимодействия ребенка и взрослого; реализация идей педагогики общности. Проведенное исследование основных исторических этапов развития знаний о становлении детско-взрослых образовательных сообществ позволило определить в качестве теоретических предпосылок концептуальной модели развития данных сообществ: концепции реформаторской педагогики и свободного воспитания; положения гуманистической психологии; теорию детского коллектива; теорию социальных сообществ.

Ключевые слова: Детство, семья, социальный институт, детско-взрослое сообщество, ребенок-взрослый, развитие взрослого и детского сообществ, образцы социального поведения, исторические этапы.

Annotation. The urgency of studying the historical stages in the development of children's and adults' communities in national pedagogy is due to the increased attention of sociological, socio-psychological and pedagogical studies to the social functioning and development of childhood world, the increase of attempts to rethink the child and childhood as psychological subjects and, at the same time, to consider them as subjects of socialization. In the article, based on a comparative analysis of the formation and development of children and adults' communities in Russia and abroad, the historical stages of this process have been identified and substantiated. As criteria for identifying the stages of knowledge development about the child-adult community, the features of intergenerational relations of various models characteristic of children's and adult communities were identified; leading style of education; the productivity of the subject-subjective interaction between the child and the adult; the implementation of the community education ideas. This research of the main historical stages of knowledge development about the formation of children and adults' educational communities made it possible to define, as theoretical premises, a conceptual model for the development of these communities: the concept of reformatory pedagogy and free education; the provisions of humanistic psychology; theory of children's collective; theory of social communities.

Keywords: Childhood, family, social institution, children-adults' community, child-adult, development of adult and children's communities, patterns of social behavior, historical stages.

Введение. Цель данной статьи – проведение историко-педагогического анализа процесса развития детско-взрослых сообществ, включающего обоснование критериев периодизации, выявление основных исторических этапов.

Так как идея детско-взрослых сообществ имеет глубокие исторические корни, то становится актуальным обращение к принципу историзма (Л.Ф.Ильичев и др.), что позволяет реконструировать исторический объект с учетом его конкретных особенностей, описать постепенный переход от одного этапа развития к другому, выявить факторы и спрогнозировать тенденции развития [3].

Согласно принципу историзма, всякое явление или процесс должны быть рассмотрены в их генезисе, то есть в развитии с момента возникновения до сегодняшнего дня и с указанием возможных перспектив. Всё имеет свою историю и предысторию, а потому познание настоящего должно начинаться в прошлом [5].

Изложение основного материала статьи. Принципу историзма при проведении исследований в сфере образования уделяли большое значение ведущие российские ученые. Так, например, Б.С.Гершунский отмечал, что историзм выступает как всеобщий принцип познания: обеспечивает ориентацию научного предвидения развития изучаемого явления во взаимосвязи качества реализации различных этапов его генезиса. Особо автор акцентирует на то, что «будущее – это не простая аналогия прошлого или настоящего, оно не раскрывается путем механического переноса особенностей настоящего в будущее. Главным является обнаружение внутренней зависимости между ступенями развивающихся явлений и процессов, преемственности их старых и новых качественных состояний» [2].

В качестве критериальных оснований определения этапов развития знания о детско-взрослом сообществе нами были определены:

- особенности межпоколенных отношений, характерные для различных моделей детско-взрослых сообществ;

- ведущий стиль воспитания;
- продуктивность субъект-субъективного взаимодействия ребенка и взрослого;
- реализация идей педагогики общинности.

Применение выделенных критериев к оценке социально-педагогических возможностей детско-взрослых сообществ позволило определить и обосновать следующие исторические этапы становления и развития детско-взрослых сообществ:

- *ранний исторический этап* (синтезируется и аккумулируется опыт межпоколенных отношений в семье и социуме, с древних времен до середины XIX века).
- *реформаторский этап* (распространение в России и странах Западной Европы идей реформаторской педагогики и свободного воспитания, обращенность детско-взрослых сообществ к семье, школе и ребенку, нарастание педоцентристских тенденций в образовании и воспитании, конец XIX - начало XXI века).
- *этап становления педагогики общинности и детского коллектива* (усиление влияния социального фактора на развитие детско-взрослых сообществ и распространение доктрины воспитания в коллективе и через коллектив, XX век);
- *плюралистический этап* (развитие многообразия различных моделей детско-взрослых сообществ, конец XX – начало XIX века).

Дадим краткую характеристику *раннего исторического этапа*. Исследование народно-педагогического наследия в контексте становления и развития детско-взрослых сообществ показывает, что формирование опыта межпоколенных отношений в семье и социуме началось в Древней Руси с языческих времен. В дошедших до наших дней письменных источниках проблема взаимодействия детей и взрослых наиболее полно представлена в «Домострое», в котором содержатся указания о взаимоотношениях детей и взрослых, об организации быта и хозяйства, образовании и воспитании детей в семье. Сравнительный анализ позволил выявить более ранние зарубежные аналоги «Домостроя»: «Советы отца сыну» Смилы Фляшки, «Трактат о домоводстве» Ибн Сины, чешская «Книга учение христианского», «Рассуждение об управлении семьей» Пандольфини, и др., что подтверждает наличие литературных культурных связей России с другими странами. Отличие «Домостроя» от зарубежных аналогов в том, что оно опирается на многовековые культурные традиции русского народа и использует такие уникальные источники, как монастырские уставы и «Поучение Владимира Мономаха».

Сравнительный анализ развития детско-взрослых сообществ в России и Германии показал, что в середине века в России была традиция жить большими семьями, в которых были как минимум три поколения. Среднее поколение выполняло основные работы в доме, на поле, в огороде и в саду, старшее поколение занималось воспитанием младших. При этом несемейные сообщества вплоть до двадцатого века чаще всего состояли из индивидов одного пола, примерно одного возраста. В Германии, если по экономическим причинам семья или сообщество, состоящие из нескольких поколений, были вынуждены жить вместе, то, это чаще приводило к конфликтам, чем к мирному сосуществованию. Кроме того, следует отметить, что продолжительность жизни была намного меньше и представители старшего поколения часто не видели своих внуков, поскольку умирали раньше их рождения или пока они были младенцами [16].

Традиция авторитарного воспитания и развития наблюдалась в данный период не только в России и в Германии, но и в других странах. В частности, в ходе сравнительного исследования были выявлены многовековые традиции частных школ Великобритании, например, частная школа в Кентерберри (The King's school, Canterbury).

Главной задачей закрытых частных школ, получивших широкое распространение в различных странах Европы, было как разностороннее развитие ребенка, так и укрепление характера, приобретение привычки владеть собой, что было основой классического воспитания. По мнению сторонников данной модели воспитания, жесткая дисциплина способствует развитию самостоятельности и ответственности, искоренению вредных привычек детей.

Частные школы являлись престижными в плане обеспечения учащимся высокого интеллектуального и академического развития. Однако, для них были характерны и негативные стороны. Так, по мнению американского социолога И. Гоффмана, школа – пансион – одна из вариаций тотального института (totalinstitution), где обучающиеся в течение длительного времени отрезаны от внешнего мира, ведут совместную затворческую жизнь, формы которой регламентированы. Одним из принципов функционирования тотальных институтов было сокращение «частной сферы» индивида, свойственной его «нормальному» существованию [15].

Как показало исследование, к характеристикам тотальных институтов можно отнести: социальную ограниченность контактов с остальным обществом; непреодолимую дистанцию между различными ролями социальными; жестко контролируемый и формализованный распорядок жизни; физическое и моральное принуждение как эффективное средство искоренения привычек и ожиданий, связанных с прежним существованием.

Для *реформаторского этапа* характерно распространение идей реформаторской педагогики в конце XIX начале XX века в России и странах Западной Европы. В след за М.Н. Певзнером, мы рассматриваем релевантность как сущностную характеристику реформаторское движение [7].

В педагогическом плане релевантность (от нем., англ., фр. relevant – существенный, значимый, важный, актуальный; от лат. relevans – возвышающийся – причастие наст.вр. от relevare – возвышать, приподнимать, делать значимым) – это *особая значимость* педагогических движений, течений, теорий, обладающих способностью к устойчивому саморазвитию в различные исторические отрезки в разных странах.

В контексте релевантного подхода М.Н. Певзнером выделяются основные направления реформаторского движения в педагогике Западной Европы конца XIX-начала XX в.: альтернативные педагогические движения, реформаторские педагогические течения и нетрадиционные образовательные проекты [16].

Выделение альтернативного педагогического движения, с одной стороны, следствие исторической традиции (молодежное движение, движение за трудовую школу и др.), с другой – соответствует логике релевантного подхода. Альтернативные движения представляли собою динамичные образования, которые отличались масштабностью как в плане выдвижения релевантных педагогических концепций, обладающих самоценностью, способностью к саморазвитию и трансформации, так и в плане радиуса их действия. Альтернативные движения объединяли в своих рядах единомышленников различных городов и стран.

Альтернативные движения оказывали большое влияние на развитие педагогического поиска в разных странах и на различных исторических этапах, основанного на идейном наследии движения. К альтернативным движениям были отнесены движения за воспитание художественное, за трудовую школу, сельских воспитательных домов.

Педагогические реформаторские течения близки альтернативным движениям, однако отличаются от них, прежде всего, масштабностью, радиусом действия, степенью и характером влияния, оказываемого как на составление самого движения, так и на развитие педагогической мысли в целом.

К реформаторским течениям относятся: психолого-антропологическое, медико-антропологическое, социально-антропологическое, социально-педагогическое, религиозно-гражданское, религиозно-антропософское.

Психолого-антропологическое течение опиралось на педоцентристскую концепцию воспитания ребенка, основанную на безграничной вере в уникальность его природы, возможность саморазвития его внутренних сущностных сил. Развитие понималось как результат взаимодействия врожденных программ роста с окружающим миром; признавались активность орудийно-знаковой природы душевных сил, апперцептивный характер приобретаемого ребенком опыта, пластичность всех личностных свойств.

Медико-антропологическое течение рассматривало ребенка не только как социальный, но и как биологический феномен, основной источник развития которого – врожденные инстинкты и другие биологически детерминированные способности. Воспитание понималось как «помощь психическому развитию ребенка со дня его рождения» (М. Монтессори). Особо акцентировались лечебные аспекты педагогики, призванной нейтрализовать отрицательные влияния природы и способствовать гармонии тела и духа в воспитательном процессе.

Социально-антропологическое течение исходило из универсального, целостного знания о ребенке как феномене биосоциальном, придавало приоритетное значение не только внутренним механизмам его развития, но и процессу социализации, роли воспитывающей и обучающей среды. Последняя понималась как самоуправляющаяся общность детей и взрослых, социальная функция которой заключается в кооперации усилий, межличностной интеракции и паритетном взаимодействии. Сердцевиной идеологии данного течения является педагогика общности, рассматривающая культивирование общности в процессе коллективной жизнедеятельности как условие воспитания индивидуальности; конструирующая школу как экспериментальное поле для развития ребенка, как пространство его вхождения в социум.

Социально-педагогическое течение является автономным направлением реформаторского движения, имеющим достаточно специфическую сферу влияния. Представительница этого течения в Германии Гертруд Боймер пытается определить само понятие «социальная педагогика» следующим образом: «это понятие не означает принцип, которому подчинена общая педагогика, ее теории, методы, труды и учреждения; оно затрагивает лишь одну грань: все, что есть воспитание, но не есть школа и не есть семья» [18].

Религиозно-гражданское течение интегрировало три образовательных мотива: мотив формирования характера средствами религиозной этики; мотив политического воспитания; мотив реформы религиозного образования. (Ф.В.Ферстер, Г.Кернштейнери др.) [11].

Религиозно-антропософское течение исходит из дуализма человеческой природы, который предполагает параллельное функционирование в ребенке двух начал: телесного, «материального», и духовно-«спиритуального». Воспитание мыслится как повторение в индивидуальной душе, в микрокосме, духовной сущности всего мира – макрокосма. Основоположником религиозно-антропософского течения является немецкий философ и педагог Рудольф Штейнер (1861-1925г.г.).

В ходе распространения гуманистических педагогических идей реформаторского движения в России начинают создаваться детско-юношеские сообщества с равноправным участием в их работе взрослых и детей («Дом свободного ребенка» К. Н. Венцеля).

В ходе анализа были выявлены особенности взаимодействия детей и взрослых в «Доме свободного ребенка», представляющего собой разновидность детско-взрослого сообщества, к которому отнесены:

- равноправное участие в жизнедеятельности Дома детей, их родителей и учителей, как взаимодействующих и дополняющих друг друга сил;
- слияние семейной жизни со школьной во многих ее проявлениях;
- отсутствие всякого принуждения и насилия в отношении ребенка;
- отказ от предварительных программ, планов, расписания, главное в обучении – интерес ребенка;
- доминирующая роль свободного производительного (ручного) труда, который приведен в тесную органическую связь с системой того образования, которое хочет получить ребенок;
- изменение характера деятельности педагога, который носит по преимуществу «следящий, выжидательный характер», а сам педагог испытывает «священный трепет» перед каждым ребенком, не нарушая его внутренний мир».

Исследование педагогических детерминант реформаторского движения в Западной Европе, выявило то влияние, которое оказало на него на рубеже XIX - XX вв. новая педагогическая традиция в России, основными ориентирами которой были идеи «свободы личности» и «свободного воспитания». Как показало исследование, педагоги-реформаторы стран Западной Европы уделяли большое внимание распространению детско-взрослых сообществ в виде «школьных общин» (П.Петерсон) [20] «справедливых сообществ» (А. Нейлл) [17], «самоуправляющихся свободных школ» (Р. Штейнер), «интегрированных школьно-семейных домов» (М. Монтессори и Б. Отто) [4], «солидарных детских коллективов» (С. Френе) [10]. В 20-е годы в Германии возникают школы-сообщества, основными постулатами которых были: принцип открытой школьной двери (тесное взаимодействие с родителями), духовное единство учителей и коллегиальность управления, товарищеские отношения учителей и учащихся, которые, по мнению Г. Шаррельмана [11], нужно «усугублять до уровня сообщества». Обеспечивая «жизненное пространство» для социальной деятельности детей и взрослых, педагоги-реформаторы вводят в школу самоуправление с равным правом каждого - от 6-летнего ребенка до директора и родителей. Демократический характер проявлялся в различных формах самоуправления, вводившегося педагогами-реформаторами в детско-взрослых сообществах: у П. Петерсона - это «самоуправляющаяся свободная община» с гуманистическими отношениями, основанными на добре и справедливости [20]; у С.Френе - «возглавляемый советом школы кооператив» с его общими собраниями и собственным печатным органом [10]; у В.Фёрстера - «школьное государство», функционирующее по демократическому образцу [21].

Последующим историческим этапом развития научного знания о процессе становления и развития детско-взрослых сообществ был *этап развития теории детского коллектива и педагогики общности*, получивший распространение в XX веке. Главной идеей данного исторического этапа было воспитание детей в коллективе и через коллектив. При этом коллектив рассматривался основоположниками этих теорий (А.С.Макаренко, С.Т.Шацкий, В.А.Сухомлинский и др.), как социальная группа, объединенная общими целями, непосредственной совместной деятельностью, отношениями «ответственной зависимости». С точки зрения формальной и неформальной структуры исследовали коллектив Л.И.Новикова и её сотрудники. Они обращали особое внимание на систему эмоционально-психологических связей и отношений в коллективе, выявляли социально-педагогические характеристики детского коллектива. В качестве коллективного субъекта учебной деятельности изучали детско-взрослое образовательное сообщество такие исследователи, как Г.В.Давыдов, Ю.В.Громыко, В.В.Рубцов, Г.А.Цукерман, В.И.Слободчиков [6; 12]. Как событийную общность, отличающуюся от симбиотической сращенности и формальной организованности, рассматривает детско-взрослое сообщество В.И.Слободчиков [6]. Понятие «коллектив» в отечественной педагогике обычно связывалось с коммунистическим воспитанием и носило идеологический характер. Именно поэтому в 90-е годы XX столетия теория детского коллектива рассматривалась как атрибут прошлого и незаслуженно была предана забвению, чему во многом способствовал официальный курс на индивидуализацию, который осуществлялся в образовании в эти годы. Поскольку данный этап наиболее полно представлен в отечественной литературе, особенно советского периода, он не потребовал дополнительного исследования. При этом основное внимание было уделено современному этапу развития знаний о детском сообществе, который в исследовании назван плюралистическим.

Плюралистический этап характеризуется многообразием теорий и концепций детской общности, которые содержат неоднозначные и противоречивые трактовки понятий, «сообщество», «организация», «объединение», «группа», «общность» и др.

Один и тот же термин педагогической действительности в различных теориях может обозначаться различными терминами, а в одно и то же понятие нередко вкладывается разный смысл. В ходе исследования было выявлено, что многие авторы проводят терминологический анализ указанных выше понятий, выделяя наиболее характерные для них признаки. Так, В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев выделяют детско-взрослую, симбиотическую и событийную общности [11].

И.Ю. Шустова описала типы и виды детско-взрослых сообществ для которых характерны развитие и социализация детей и подростков как субъектов, выявила условия, когда фактором их воспитания становится детско-взрослая общность.

Вариативным моделям территориальных детско-взрослых сообществ посвятили свои диссертационные исследования ряд отечественных авторов. В своих научных работах они предложили продуктивные способы формирования таких сообществ: творческие методы (Е.Л.Вшивкова); диалог и лидерство, предметные, межпредметные и надпредметные исследовательские проекты (О.А.Донская); культурно-просветительскую деятельность (Т.К.Говорушина); межпоколенный ресурс и геносоциогамму (Е.А.Петрова).

В современной педагогике не потеряла актуальность концепция «мультипоколенного сообщества» (multigenerational society). Идея мультипоколенности состоит в том, чтобы обеспечить равные права и возможности для каждого, будь то подростки или пожилые люди, инвалиды, представители различных конфессий и национальностей.

Всё большую популярность сегодня приобретает концепция «обучения в сообществе» (Community education/ Community-based education/ Community learning & development), под которым понимается обучение групп или отдельных представителей территориального сообщества с использованием формальных и неформальных методов. Данное явление является своего рода примером социального партнерства, так как обучение реализуется в непосредственном диалоге с представителями местного сообщества. Целью обучения является улучшение качества жизни, увеличение возможностей местного сообщества и его отдельных представителей. Обучение в сообществе противопоставляется формальному обучению в школах и колледжах в том отношении, что оно позволяет охватить социальные группы, лишенные возможности получать образование.

Выводы. Проведенное исследование основных исторических этапов развития знаний о становлении детско-взрослых образовательных сообществ позволило определить теоретические предпосылки концептуальной модели развития данных сообществ.

В качестве таковых можно рассматривать:

1. *Концепции реформаторской педагогики и свободного воспитания* (Н.Вонтцель, М. Монтессори, А. Нейлл, Б. Отто, П. Петерсон, Л.Н. Толстой, С. Френе, Р. Штейнер и др.), в которых были разработаны: альтернативный подход к личности ребенка, признававший уникальность и неповторимость его природы, альтернативный подход к организации новой школы, который требовал глубинного переворота в организации школьной жизнедеятельности, трансформацию школы «учёбы» в школу «жизни», включение в процесс обучения мануально-чувственного способа познания; альтернативный подход к созданию жизненного пространства для детей, сочетающий обращенность к ребенку, признание его неповторимой индивидуальности с социальными мотивами, гражданским воспитанием, культивированием общности.

2. *Положения гуманистической психологии* (А.Г. Асмолов, В.П.Зинченко, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), в основе которых лежит понимание гуманизации личности и гуманизации образования как конструктивного изменения людей, участвующих в образовательном процессе, и построение системы гуманистических отношений в образовательном учреждении.

3. *Теорию детского коллектива* (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.В.Рубцов, В.А. Сухомлинский, Г.А. Цукерман, С.Т. Шацкий и др.), в основе которой лежит идея о том, что развитие личности ребенка опосредовано детским коллективом, представляющим собой сложную социально-педагогическую систему, важными особенностями которой является социальная направленность и психологическая общность. Теория коллектива, основанная на тезисе «воспитание в коллективе и через коллектив», выявляла как положительные, так и отрицательные влияния на личность ребенка. При правильной педагогической инструментровке коллектив может развивать индивидуальность и творческий потенциал личности ребенка, а при ее отсутствии порождать процессы нивелировки личности. Теоретиками детского коллектива были разработаны положения о стадиях развития коллектива, его формальной и неформальной структуре, системе отношений детей и взрослых в коллективе.

4. *Теорию социальных сообществ* (Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, В.И.Слободчиков, И.Ю. Шустова и др.), которая рассматривала детско-взрослое сообщество как коллективный субъект учебной деятельности, а также объект и субъект воспитания. Теоретики данного направления решали следующие задачи: систематизация теоретико-методологических подходов к осмыслению детской общности как социально-педагогического феномена, разработка типологии просоциальных детских общностей, выявление места и роли взрослого в формировании и развитии детской общности, определение условий актуализации воспитательного потенциала детской общности.

Литература:

1. Везетиу Е.В. Сущность педагогического сопровождения индивидуальных образовательных траекторий // Педагогика и образование: новые методы и технологии Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. 2017. С. 39-45.
2. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика / Б.С. Гершунский. - М., 2003. - С. 214.
3. Ильичёв, Л.Ф. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф.Ильичёв, П.Н.Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. - М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
4. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики 1920. – с. 173
5. Образовательный менеджмент: управление образованием или управление посредством образования: монография / М.Н. Певзнер, Е. В. Иванов, Е. Ю.Игнатъева, П. А.Петряков, Г. А. Федотова, Р. М. Шерайзина, А. Г. Ширин; сост. и общ. ред. Е. В. Иванова и М. Н. Певзнера.- Великий Новгород, 2009. – 415 с.
6. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
7. Певзнер Михаил Наумович. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы, конец XIX - начало XX века: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: Новгород, 1997 338 с. РГБ ОД, 71:98-13/84-1
8. Певзнер М.Н. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений / Певзнер М.Н., Петряков П.А., Александрова М.В., Донина И.А. // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 20-24.
9. Певзнер М.Н. Развитие межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах / Певзнер М.Н., Петряков П.А., Александрова М.В., Донина И.А. // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 118-122.
10. Френе, С. Избранные педагогические сочинения. – М., 1990
11. Шарпельман, Г. Трудовая школа // свободное воспитание, Хрестоматия. – ГИ: Роу, 1995. – с. 113-128
12. Шустова И.Ю. Детско-взрослая общность и её со-бытийные характеристики / И.Ю. Шустова // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Вып. 1 (43), 2010. С. 22-35.
13. Шерайзина Р.М. Детско-родительское сообщество как фактор развития дошкольника/ Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Донина И.А., Зиновьева С.Д., Тращенко С.А. // Психология взаимоотношений в контексте развития личности: Коллективная монография. - Ульяновск, 2017. С. 82-90.
14. Шерайзина Р.М. Развитие детско-родительских отношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов территориальных детско-взрослых сообществ / Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Тращенко С.А., Донина И.А. // Психолого-педагогические особенности семьи XXI века. Коллективная монография. - Ульяновск, 2016. С. 245-254.
15. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life / E. Goffman. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
16. KeilSiegfried. Generationenbeziehungen — Herausforderungen und Potenziale.Gutachten des WissenschaftlichenBeirats fur FamilienfragenbeimBundesministerium fur Familie, Senioren, FrauenundJugend. BundesministeriumfurFamilie, Senioren, FrauenundJugend (Hrsg.) Berlin [Электронныйресурц].Entnommenunter: <http://www.brn-fsfi.de/RedaktionBMFSFJ/Ri-oscluiierenstelle/Pdf-Anlagen/Generationenbeziehungen-Herausforderungen-und-Potenziale-Gutachen,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, 16.11.17.
17. MailA.S. TheorieunoePraxisderantianforiarenErziehung – Hamburg, 1969 – p. 320-350
18. MollenhamerK.DieVrespungederlozialpedagogik – WeinheimverlangBeltz. 1959. – s.408, c. 17.
19. Отто, В. ДиереформationerderSchule. – Leipzig, 1912. – s. 285
20. PetersenP.DerJena-Planeimerfreienallgemeinenvolksschule – Berlin, 1927 – s. 138
21. ToersferF.W. SchuleundCharakter.– PaulsvortragRecklinghausen, 1953 (Neuausgate) – s. 292.

Педагогика

УДК: 371

преподаватель Трубакова Диана Игоревна

Финансовый Университет при правительстве РФ (г. Москва);

кандидат юридических наук Мохаммад Сарвар Мохаммад Анвар

Российский университет дружбы народов (г. Москва);

кандидат филологических наук, профессор Будильцева Марина Борисовна

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье освещается проблема взаимосвязи социального интеллекта педагога и социального интеллекта младшего школьника. Проведен эмпирический анализ данной проблемы, отражено влияние педагога на рассматриваемую взаимосвязь. Отмечается, что для эффективного развития социального интеллекта младших школьников, требуется высокая сформированность социального интеллекта и креативности педагогов, достаточная сформированность личностно-мотивационного аспекта их профессиональных способностей, высокий уровень готовности к педагогической деятельности. Так же обращается внимание на значимую роль психологической службы школы, в контексте деятельности педагогов по формированию социального интеллекта младших школьников, в частности отмечается значимость психологического сопровождения педагогов и детей.

Ключевые слова: социальный интеллект, креативность, педагогическая деятельность, психологическая служба школы, психологическое сопровождение, младший школьник.

Annotation. The article deals with the problem of interrelation of social intelligence of a teacher and social intelligence of a younger schoolchild. The empirical analysis of this problem is carried out, influence of the teacher on the considered interrelation is reflected. It is noted that for the effective development of social intelligence of younger students, requires a high degree of social intelligence and creativity of teachers, sufficient formation of personal and motivational aspects of their professional abilities, a high level of readiness for educational activities. Attention is also drawn to the important role of the psychological service of the school, in the context of the activities of teachers on the formation of social intelligence of younger students, in particular the importance of psychological support of teachers and children.

Keywords: social intelligence, creativity, pedagogical activity, psychological service of school, psychological support, Junior high school student.

Введение. Развитие социального интеллекта является одной из важнейших задач образования, поскольку данный параметр напрямую обуславливает эффективность социальных взаимодействий, социализации и процесс становления личности как гражданина и полноправного члена общества.

В данной статье рассматривается эмпирический анализ взаимосвязи социального интеллекта педагога и социального интеллекта младшего школьника, а так же влияние педагога на данную взаимосвязь, роль личности педагога и педагогической деятельности в контексте развития социального интеллекта младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Исследуемые параметры были выбраны на основании ряда эмпирических исследований, подтверждающих их значимость как индикаторов сформированности языковой компетентности и социального интеллекта, а так же эффективности педагогической деятельности (М.Г. Алиева, И.Е. Гайдукова, В.Н. Мильцин, Е.Н. Золотухина, А.А. Реан и др.) и дифференцируются на: социальный интеллект (далее СИ); креативность педагогов; личностно-мотивационные качества педагога, т.е. мотивация к групповой деятельности, мотивация к успеху, способность к саморазвитию, способность педагога к эмпатии, самоконтроль в общении, самооценка толерантности личности; подготовленность к педагогической деятельности, т.е. потребность в психологическом просвещении, инновационный потенциал педагога, готовность к педагогической деятельности [2, 4, 5].

Совокупность вышеописанных качеств, с учетом степени сформированности социального интеллекта педагога, представляет собой наиболее значимые детерминанты его деятельности, в контексте развития способностей детей, в частности – социального интеллекта [6].

Данный тезис можно проиллюстрировать с помощью корреляционного анализа, с использованием критерия rs Спирмена, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Корреляционный анализ взаимосвязи СИ педагога, личностно-мотивационных качеств педагога и подготовленности к педагогической деятельности со сформированностью СИ детей.

Параметр	Сформированность СИ детей
Сформированность СИ педагогов	0.76**
Сформированность креативности педагогов	0.81**
Потребность в психологическом просвещении	0.72*
Способность к саморазвитию	0.65*
Самоконтроль в общении	0.68*
Способность к эмпатии	0.71*
Самооценка толерантности личности	0.60*
Мотивация к групповой деятельности	0.79*
Мотивация к успеху	0.66*
Инновационный потенциал педагога	0.71*
Готовность к педагогической деятельности	0.77*

$p \leq 0.05$ - *, $p \leq 0.01$ - **

Анализ взаимосвязи сформированности креативности педагогов и СИ педагогов со сформированностью СИ детей, демонстрирует наиболее сильные и значимые взаимосвязи среди всех исследуемых параметров, к тому же наиболее устойчивые, о чем свидетельствует уровень значимости.

Это констатирует то, что для развития СИ детей именно сформированность креативности и СИ педагогов является наиболее значимым параметром, что подтверждается статистически.

Анализ данных, представленных в таблице 1, так же позволяет констатировать, что наибольшее влияние на сформированность СИ детей, оказывают параметры, которые обуславливают степень стремления педагога к самореализации и профессиональному развитию и групповую мотивацию к данной деятельности. Т.е. и личностно-мотивационные качества и подготовленность к педагогической деятельности играют важную роль в развитии СИ детей, при этом наибольшую роль играют мотивация педагогов к групповой деятельности и готовность к педагогической деятельности.

Можно сделать вывод о том, что состояние и динамика изменений СИ детей во многом обусловлены развитием данного параметра у педагога, а так же уровнем развития его креативности. На наш взгляд это обусловлено тем, что от степени развития СИ педагога зависит то, насколько эффективно он может обеспечить усвоение младшим школьником специфики социальных взаимодействий [1]. При этом от сформированности креативности зависит то, насколько эффективным является применение педагогических технологий, насколько творчески педагог подходит к организации педагогической деятельности.

Исходя из крайне высокой значимости взаимосвязи данных качеств педагогов с СИ детей, следует более детально рассмотреть данную взаимосвязь. Рассмотрим степень влияния уровня сформированности

креативности и СИ педагогов на сформированность СИ детей. Данные представлены в таблице 2-3, на основании корреляционного анализа по критерию Н. Краскела - Уоллиса.

Таблица 2

Корреляционный анализ влияния уровня сформированности СИ педагогов на состояние и динамику изменений СИ детей

Сформированность СИ педагогов	Сформированность СИ детей
Высокий уровень	0.79**
Средний уровень	0.70*
Низкий уровень	-0.77*

$p \leq 0.05$ - *, $p \leq 0.01$ - **

Таблица 3

Корреляционный анализ влияния уровня сформированности креативности педагогов на состояние и динамику изменений СИ детей

Сформированность креативности педагогов	Сформированность СИ детей
Высокий уровень	0.81**
Средний уровень	0.63*
Низкий уровень	-0.79**

$p \leq 0.05$ - *, $p \leq 0.01$ - **

Анализ данных, представленных в таблицах 2-3, позволяет сделать заключение о том, что уровень сформированности креативности и СИ педагогов оказывает фундаментальное влияние на сформированность СИ детей, при этом условием эффективного развития СИ детей является высокий уровень сформированности креативности и СИ педагогов, которые выступают в качестве образца для формирования когнитивного шаблона мыслительных операций, необходимого для развития мышления, ориентированного на анализ социальных и личностных взаимодействий [1, 2].

Отметим, что именно этим обусловлен противоречивый характер взаимосвязей, зависящий от степени сформированности креативности и СИ педагога, заключающийся в том, что только средний и высокий уровень сформированности креативности и СИ педагогов оказывает позитивное влияние на сформированность СИ детей, что делает развитие креативности и СИ педагогов необходимым условием для эффективного формирования СИ младших школьников.

Проведенный корреляционный анализ позволяет сделать вывод о том, что средний уровень сформированности креативности и СИ педагогов существенно снижает эффективность деятельности по развитию СИ детей, в то время как низкий уровень влияет на данный процесс неблагоприятно. Только высокий уровень креативности и СИ педагогов дает возможность оптимального развития СИ младших школьников, что подтверждается как силой взаимосвязи, так и уровнем ее значимости.

Тем самым можно сделать заключение о том, что развитие креативности и СИ педагогов, их личностно-мотивационных качеств и готовности к педагогической деятельности являются условием эффективного развития СИ младших школьников.

Определив пространство взаимосвязей заявленных параметров, обратим внимание на результаты диагностики СИ детей на констатирующем этапе, представленные на рис. 1.

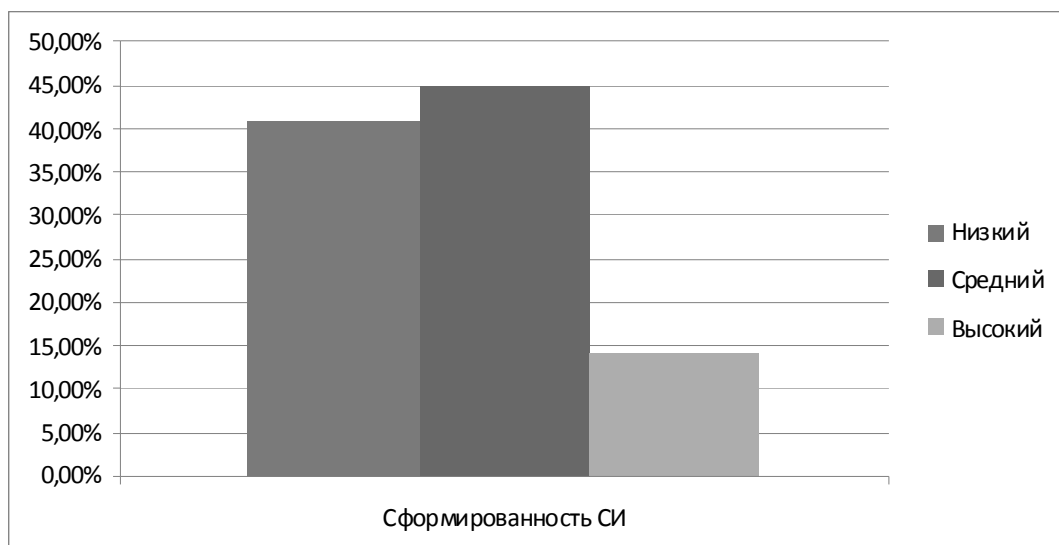


Рисунок 1. Распределение детей по уровню развития СИ

Исходя из результатов, представленных в таблице 3, можно сделать вывод о том, что СИ детей, находясь на среднем уровне, при этом диапазон значений показателей довольно низок, на что указывает распределение испытуемых. Подобные диспропорции обусловлены тем, что развитие СИ происходит стихийно, процесс не носит целенаправленный характер, поскольку программа, реализуемая в школе, направлена на подготовку к школе и общее развитие когнитивных способностей [4,5]. Можно сделать вывод о том, что для оптимизации развития СИ необходимо изменение подхода педагогического коллектива к развивающей функции педагогической деятельности, активизация внимания психологической службы на данной проблеме. Результаты диагностики педагогов представлены в таблицах 4-6 и на рис. 2-4.

Таблица 4

Уровень развития и креативности и СИ педагогов

Параметры				
Общий уровень креативности	Оригинальность	Беглость	Гибкость мышления	Сформированность СИ
67.2	59.3	67.6	65.2	63.2

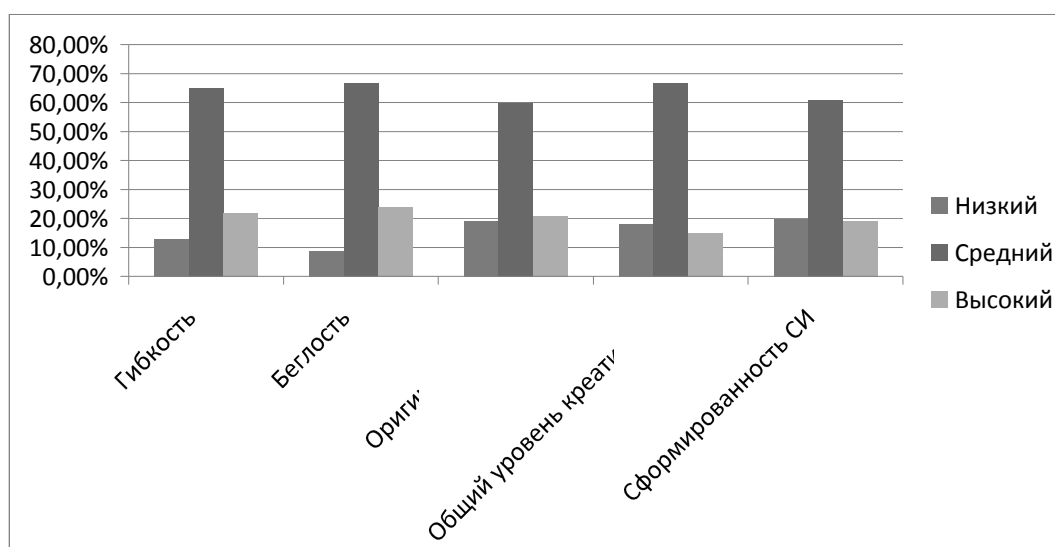


Рисунок 2. Распределение педагогов по уровню развития креативности и СИ

Анализ данных, представленных в таблице 4, позволяет сделать вывод о преимущественно среднем уровне сформированности креативности и СИ педагогов, при этом данный показатель стремится к диапазону значений высокий, что подтверждается распределением педагогов по уровню развития параметров. В особенности стоит отметить показатель оригинальности, который выбивается из общей тенденции и находится строго в диапазоне значений «средний» почти у всех испытуемых, распределение по данному показателю крайне равномерно.

Проведенный анализ степени сформированности СИ педагогов указывает на то, что требуется активизация усилий по повышению уровня сформированности данного параметра, для того чтобы повысить эффективность развития СИ детей, исходя из выводов сделанных на основании корреляционного анализа. Тем самым можно констатировать то, что сформированность креативности педагогов является детерминантой эффективности развития СИ младших школьников.

Результаты диагностики личностно-мотивационных качеств и готовности к педагогической деятельности представлены в табл. 5-6 и рис. 2-3.

Таблица 5

Уровень развития личностно-мотивационных качеств педагогов

Параметры	Среднее значение
Мотивация к групповой деятельности	41.8
Мотивация к успеху	43.2
Способность к саморазвитию	49.4
Способность педагога к эмпатии	53.2
Самоконтроль в общении	57.1
Самооценка толерантности	72.3

Результаты диагностики **лично-мотивационных качеств** педагога, представленные в таблице 5, указывают на то, что личностные качества педагогов, такие, как способность к саморазвитию, самоконтроль в общении, и эмпатия развиты на среднем уровне, высокий уровень сформированности демонстрирует только самооценка толерантности.

При этом параметры, связанные с мотивацией, такие, как мотивация к успеху, групповая мотивация (мотивация к групповой деятельности и мотивация к успеху) развиты на среднем уровне, приближаясь к диапазону значений «низкий» что указывает на недостаточную мотивацию для профессиональной деятельности, отстраненность и склонность к формализму. Данные тезисы подтверждает распределение педагогов, по уровню сформированности данных параметров, на основании которого можно сделать вывод о том, что диапазон значений смещен к низкому уровню развития параметров, за исключением такого параметра как самооценка толерантности.

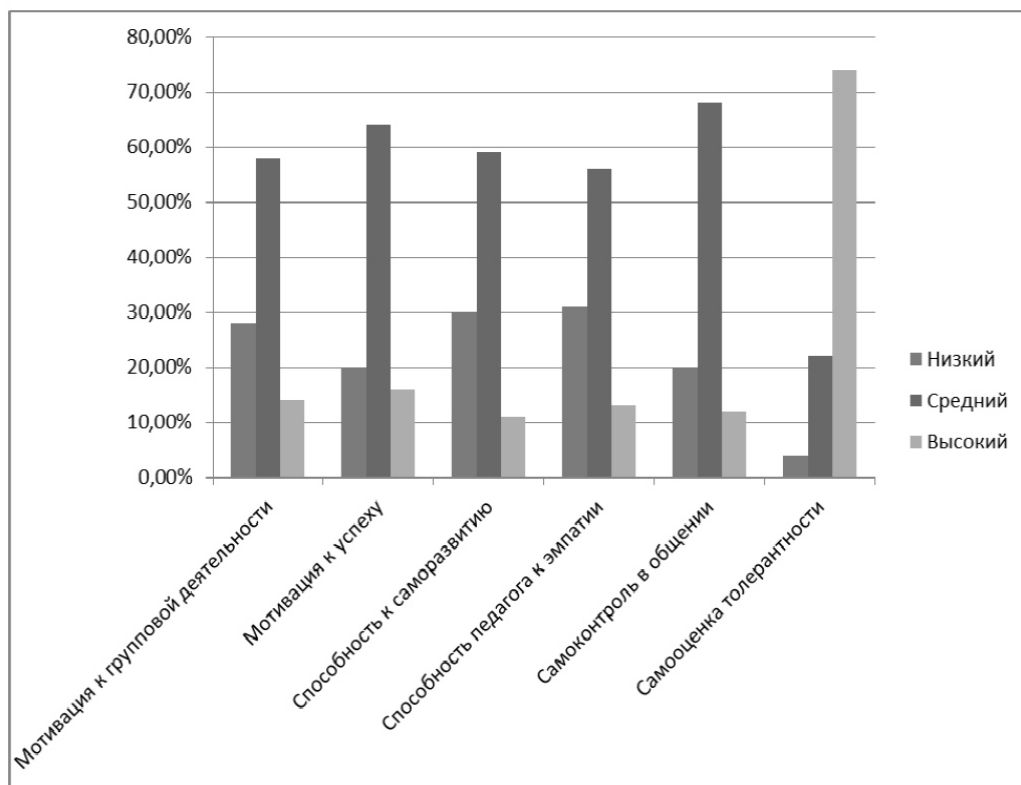


Рисунок 2. Распределение педагогов по уровню развития лично-мотивационных качеств

Для деятельности по развитию СИ детей одним из важных элементов является высокий показатель групповой мотивации, что диктует необходимость в развитии данных параметров в рамках формирующего этапа, необходимость включения психологической службы школы в процесс развития мотивации сотрудников.

Таблица 6

Уровень подготовленности педагогов к педагогической деятельности

Параметры	Среднее значение
Потребность в психологическом просвещении	73.4
Готовность к педагогической деятельности	71.2
Уровень инновационного потенциала педагога	61.2

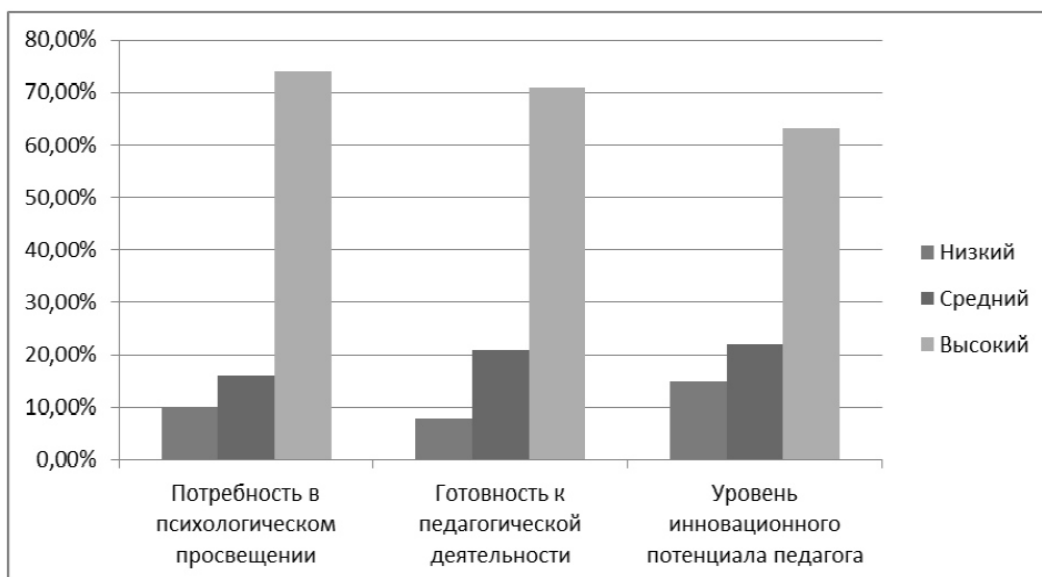


Рисунок 3. Распределение педагогов по уровню развития подготовленности к педагогической деятельности

Показатели подготовленности педагогов, исходя из данных представленных в таблице 6, находятся в пределах диапазона значений «высокий», на фоне несущественного ниспадающего отклонения, на что указывает распределение испытуемых. Это позволяет констатировать достаточную подготовленность педагогического коллектива, однако, тем не менее, на формирующем этапе стоит уделить внимание развитию знаний и представлений педагогов о специфике развития СИ детей.

Выводы. Анализ результатов диагностики аспектов личностно-мотивационных качеств и подготовленности педагогов к педагогической деятельности позволяет сделать вывод о том, что большинство значимых показателей находятся на среднем и высоком уровне сформированности на фоне малозначимого отклонения показателей. В педагогическом коллективе наблюдается благоприятная атмосфера и психологический климат, о чем свидетельствует достаточная степень сформированности групповой мотивации и мотивации к успеху, однако для эффективного развития СИ детей необходимо существенно видоизменить ситуацию в сторону улучшения, поскольку сформированность параметров далека от оптимальной.

Индивидуальные качества педагогов, значимые для взаимодействия с учащимися, находятся на среднем и высоком уровне развития, сюда можно отнести самоконтроль, способность к эмпатии и толерантность педагогов. Распределение испытуемых позволяет сделать вывод о том, что для оптимизации их деятельности, как индивидуальной, так и групповой, требуется, прежде всего, оптимизация организации их педагогической деятельности, максимизация знаний о работе с детьми, качественное психологическое сопровождение психологической службой школы детей в сфере развития их СИ. Можно сделать вывод о том, что для того, чтобы оптимизировать развитие СИ детей, психологической службе школы необходимо организовать профессиональное развитие и саморазвитие педагогов, создать условия для максимального проявления ими своего потенциала, способствовать развитию их СИ.

Литература:

1. Беденко Н.Н., Сергеева М. Г. Управление услугами высшего экономического образования: Монография. – Курск, 2014. – 400 с.
2. Коржув А. В., Сергеева М. Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 190 с.
3. Ломакина Т.Ю., Коржув А.В., Сергеева М.Г. Структурные изменения в системе профессионального образования: Монография – СПб: Алтейя, 2014 – 168 с.
4. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Научные основы развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования: Монография. – Москва, 2015. – 344 с.
5. Сергеева М.Г., Косырев В.П. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2007. № 4 (24). С. 18-21.
6. Сергеева М.Г., Ломакина Т.Ю. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практикоориентированных специалистов // Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании. 2008. № 5. С. 39- 40.

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Тураев Рустам Ришатович

Сибайский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);

учитель технологии Зуев Игорь Валерьевич

Муниципальное образовательное учреждение средней общеобразовательной школы № 33 (г. Магнитогорск);

аспирант Тарасов Дмитрий Константинович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается формирование технологических умений у учащихся в процессе трудового обучения средствами проектного обучения. В образовательной области «Технология» использование метода проектов – это комплексный процесс, формирующий у школьников основы технологической грамотности, культуры труда, основанный на освоении учащимися способов преобразования материалов, энергии, информации, а также технологий их обработки. Использование метода проектов позволяет нам на деле реализовать деятельностный подход в трудовом обучении учащихся, интегрировать знания и умения, полученные ими при изучении различных школьных дисциплин на разных этапах обучения.

Ключевые слова: учащиеся, метод проектов, трудовое обучение, групповое занятие.

Annotation. The article considers the formation of technological skills among students in the process of labor training by means of project training. In the educational field "Technology", the use of the project method is a complex process that forms the basis for technological literacy among schoolchildren, a culture of work based on the students' learning how to transform materials, energy, information, and technologies for their processing. The use of the project method allows us to actually implement the activity approach in the labor training of students, to integrate the knowledge and skills they obtained in the study of various school disciplines at different stages of training.

Keywords: students, project method, labor training, group work.

Введение. Ускоряющееся развитие науки, обновление техники, появление новых технологий, интенсивное развитие и использование нанотехнологий, робототехники, биотехнологий и других перспективных технологий требует формирование в нашей стране научно-технологического потенциала, адекватного современным вызовам мирового технологического развития.

Интересы нашей страны, на данном этапе развития, требуют, чтобы особое внимание было обращено на ориентацию учащихся на инженерно-техническую деятельность в сфере высокотехнологического производства. Одна из составляющих высокотехнологического производства является его автоматизация. Для более эффективного внедрения автоматизации в производство необходим подготовленный к данным преобразованиям персонал и готовность, по нашему мнению, необходимо начинать вырабатывать уже у учащихся школ на уроках «Технологии» [2, 15]. Именно при изучении образовательной области «Технология» учащиеся должны получить исходные представления и умения преобразования материалов, энергии и информации, конструирования, изготовления, оценки изделий и технического творчества, представления о мире науки, технологий и техносферы, влиянии технологий на общество и окружающую среду, о сферах человеческой деятельности и общественного производства, спектре профессий и путях самооценки своих возможностей. Интересы нашей страны на данном этапе развития требуют, чтобы особое внимание было обращено на ориентацию учащихся на инженерно-техническую деятельность в сфере высокотехнологического производства [2, 3, 4].

В связи с этим довольно остро встает проблема как организации образования, так и отношения, которые возникают в процессе образования обучающегося молодежи. Одной из особенностей современного технологического образования является необходимость формирования технологических умений у учащихся в процессе трудового обучения.

По нашему мнению, учебный проект представляет собой целостную совокупность учебно-творческих задач и процесс их решения.

Формулировка цели статьи. В нашей работе мы рассматриваем метод проектов как систему обучения, нацеленную на самостоятельное «добывание» обучаемым знаний в процессе изготовления посылки для него продукции. В образовательной области «Технология» использование метода проектов – это комплексный процесс, формирующий у школьников основы технологической грамотности, культуры труда, основанный на освоении учащимися способов преобразования материалов, энергии, информации, а также технологий их обработки.

Изложение основного материала статьи. В ситуации социального российского образования проходит в период, когда обостряются социально-экономические проблемы общества и при этом усложняются требования к подготовке обучающихся.

Проектный метод – это технология обучения, конкретизирующая набор и последовательность выполняемых процедур, в процессе собственно проектирования, конструирования или разработки технологии производства объекта проектирования. При этом мы разделяем точку зрения Е. В. Романова, который предлагает различать понятия «метод проектов» и «проектный метод обучения» [6]. Как указывает Е. В. Романов [6], основная цель данной системы - активизация креативного потенциала обучаемого в процессе осуществления самостоятельной работы над литературными источниками, «придумывания» образа будущего изделия, которое можно было бы принципиально изготовить при существующем уровне знаний, умений и навыков обучающегося. Действительно, в этой ситуации обучающийся неизбежно приобретает элементарные навыки проектирования и конструирования, но в процессе выполнения проекта у него должно быть сформировано системообразующее умение: соотношение конструктивных и иных особенностей замысла с возможностями технологии его реализации.

Как показывает наш опыт работы в образовательной области «Технология» использование метода проектов – это комплексный процесс, формирующий у школьников основы технологической грамотности,

культуры труда, основанный на освоении учащимися способов преобразования материалов, энергии, информации, а также технологий их обработки. Нами создавались проекты по разным областям человеческой деятельности, благодаря чему учащиеся знакомятся с «взрослыми» проблемами, приобретают навыки решения актуальных вопросов современности, связанных с экологией, экономикой, безопасностью человека и природы.

Используя в работе творческий проект, в процессе совместной деятельности мы помогали ученикам в поиске нужных источников информации; координировали весь процесс; поощряли учеников; поддерживали непрерывную обратную связь для успешной работы учеников над проектом [1, 5].

Ход нашей работы показал, что при организации работы с учащимися 5 – 6 классов посредством метода проектов возможна не только индивидуальная самостоятельная работа учащихся, но и групповая. Групповое занятие привлекает участников своей деловой направленностью, общением, возможностью лучше узнать одноклассников, сравнить себя с ними, и расширить зону для самооценки и рефлексии [7, 8].

Кроме этого, групповое занятие дало возможность учащимся объединиться по интересам; обеспечивает для них разнообразие ролевой деятельности в процессе обучения; воспитывает обязательность выполнения задания в определённые сроки, так как от этого зависит успех работы всего коллектива; предоставляет возможность равноправия и свободу выражения идей, их отстаивание, аргументацию, но в то же время терпимость к чужой точке зрения; является одним из способов преодоления психологических барьеров в индивидуальном саморазвитии личности; позволяет проявить взаимопомощь и, вместе с тем, стимулирует дух соревнования и соперничества [2, 4, 5]

В работе над проектом нами были соблюдены определённые этапы деятельности учащихся. Как показала наша работа, каждый из них вносит свой вклад в формирование личностных качеств учеников.

1 этап. Подготовительный, или погружение в проект. На этом этапе мы считаем важным является погружение в проект: мотивация деятельности учащихся, определение темы, проблемы и целей. Тема проекта должна быть не только близка и интересна, но и доступна ученику. Своей позицией по отношению к проекту учитель даёт понять, что готов поддержать ребят в их деятельности. По времени этот этап осуществления проекта является самым коротким, но он очень важен для достижения ожидаемых результатов.

2 этап. Планирование и организация деятельности. На этом этапе нами организуется деятельность школьников: определяются группы по направлениям деятельности, выделяются цели и задачи каждой группы, определяются роли каждого участника. Планируется занятие групп: определяются источники информации, способы сбора и анализа информации, способы представления результатов деятельности (форма отчёта, вид презентации и т. д.) Поиск и сбор материала.

3 этап. Исследование (осуществление деятельности, выполнение работы). На этом этапе нашими учащимися проводится сбор информации, решение промежуточных задач. Основные инструменты, которыми пользуются учащиеся - это разные формы получения информации: занятие с книгой, наблюдения, эксперименты и т. д. Выполнение работы.

4 этап. Представление результатов, отчёт. Этап презентации необходим для завершения работы, для анализа проделанного, самооценки и оценки со стороны, демонстрации результатов. Формы представления результатов исследования могут быть различными: устный отчёт с демонстрацией материалов, письменный отчёт в докладе, презентация и т.д.

Предварительно проект защищается в группе, одним из заключительных этапов работы над проектом является оценивание результатов проектирования. Оценивание – это имитация профессиональной экспертизы, затем дорабатывается и защищается окончательно.

Выполненный проект должен отвечать перечню следующих требований: функциональное назначение; требования к форме, размерам; требование к технологии изготовления и оборудованию рабочего места; требования безопасности труда по отношению к месту, где изготавливается изделие, и по отношению к пользователю; эстетические характеристики, требования внешнему виду, стилю и т.д.; требования к материалам и компонентам; экономическое и экологическое обоснование (допускаемая стоимость изготовления денежная и социальная); представление экономической и экологической выгоды разрабатываемого продукта; изучение спроса (кто может использовать, кто может его купить); масштабы изготовления (единичное изделие, мелкая партия).

В ходе выполнения работы совместно с учащимися 5 – 6 классов нами были проработаны требования к оформлению проекта, которые позволяют нашим учащимся эффективнее выполнять проект: обоснование выбора темы, эскиз изделия, план изготовления изделия (технологическая карта), использованные инструменты и материалы; соблюдение правил техники безопасности; выполнение соответствующих записей в рабочей тетради.

Критериями оценки творческого проекта учащихся 5 – 6 классов были: конструктивные – прочность, надёжность, удобство использования, соответствие конструкции назначению; технологические – количество используемых деталей, оригинальность применения и сочетание материалов, их долговечность, расход материалов, стандартность технологии, необходимое оборудование, сложность и объём выполненных работ, расход энергии при производстве; экологические – возможность использования отходов производства, загрязнение окружающей среды при производстве; эстетические – оригинальность формы, композиционная завершенность, цветовое решение, стиль, дизайн; экономические и маркетинговые – потребность в данном изделии на рынке, практическая направленность, возможность массового производства, финансовые затраты, уровень продажной цены, вид рекламы.

При защите своего проекта учащиеся 5 – 6 классов мы учим убеждать своих одноклассников, учителей в значимости работы, показывать свою компетентность в специальных вопросах, касающихся проекта, старательность, добросовестность при выполнении задания, аргументированность предлагаемого решения, уровень творчества и оригинальность подходов и умение решать разные задачи [9, 10, 14].

На всех этапах подготовки проекта мы выступаем в роли консультанта и помощника, а не эксперта. Меняется и роль учащихся в учении: они выступают активными участниками процесса. Как показывает наш опыт работы, деятельность в рабочих группах помог учащимся заниматься в команде, сотрудничать в коллективе, искать нестандартные решения, брать на себя определённую ответственность за общие действия, испытывать радость от приложенных усилий и полученного результата [2, 7].

Выводы. Использование метода проектов позволяет нам на деле реализовать деятельностный подход в трудовом обучении учащихся, интегрировать знания и умения, полученные ими при изучении различных

школьных дисциплин на разных этапах обучения. В связи с этим необходимо поднять на должный уровень качество подготовки преподавателей данного профиля, так как именно они дают возможность школьникам приобретения общетрудовые и частично специальные знания и умения, обеспечивают адаптацию к современным социально-экономическим условиям.

Все это предъявляет более строгие требования к модернизации системы образования, удовлетворить которые, используя устаревшее содержание и только традиционные средства и методы обучения, становится все труднее. В настоящее время перед высшей и средней школой в сфере трудового обучения стоит задача совершенствования учебного процесса, направленное на улучшение качества подготовки будущих специалистов, поднятие на более современный уровень содержание образования [2, 12, 13]. С внедрением новой образовательной парадигмы все жестче становятся требования более совершенного подхода к педагогическому процессу, а вместе с тем и профессиональному уровню научно-педагогических кадров. Приобретение и обогащение знаний в области педагогики, психологии, методики и дидактики школы, усвоение искусства разработки новых образовательных технологий, использования в образовательном процессе инновационных моделей обучения, стандартов качества подготовки специалистов на практике стали неперенными предпосылками эффективной образовательной деятельности.

Литература:

1. Абдуллин А.Г. Познавательная установка и средства ее формирования у студентов педагогического вуза: Диссертация ... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 1997. – 150 с.
2. Веденева О.А., Веденев И.А. Реформирование системы профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства с учетом требований автоматизации производства // Таврический научный обозреватель, 2015. №2. Часть I. - С. 87-91.
3. Веденева О.А., Савва Л.И., Сайгушев Н.Я. <http://elibrary.ru/item.asp?id=23569535> Педагогические технологии в современном образовательном процессе: учебное пособие. – М.: Мир науки, 2016. - 284 с.
4. Веденева О.А., Сайгушев Н.Я. Сущность профессионального становления будущего учителя // Проблемы современного педагогического образования, 2017. - №57-1. - С. 23-29
5. Назарова О.Л., Сайгушев Н.Я., Веденева О.А. Субъектное взаимодействие в процессе профессионального становления будущего учителя // Проблемы современного педагогического образования, 2017. - №57-7. С. 78-84
6. Романов Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства: монография. Магнитогорск: МаГУ, 2001. 245 с.
7. Савва Л.И., Веденева О.А., Сайгушев Н.Я. Педагогика в системно-образном изложении: учебное пособие. - Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2015. - 129 с.
8. Сайгушев Н.Я., Романов П.Ю., Сайгушева Л.И., Веденева О.А. Саморазвитие как фактор процесса профессионального становления студентов в системе высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. - С. 569
9. Сайгушев Н.Я. Педагогика в рисунках Учебное пособие / Магнитогорск, 1997.
10. Сайгушев Н.Я. Сборник задач по пиктографической педагогике Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Магнитогорск, 1998.
11. Сайгушев Н.Я., Романов П.Ю., Веденева О.А., Тураев Р.Р., Мелехова Ю.Б. Инновационные образовательные технологии как средство оптимизации профессиональной подготовки будущего специалиста // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. - С. 241
12. Сайгушев Н.Я., Веденева О.А. К постановке проблемы управления профессиональным становлением студента гуманитарного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №57-1. С. 182-188
13. Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И., Мелехова Ю.Б. Технология рефлексивного продвижения студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 113-117.
14. Gnevек O.V., Saigushev N.Ya., Savva L.I. Reflexive management of the professional formation of would-be teachers // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 18. С. 13033-13041.
15. Gnevек O.V., Saigushev N.Ya., Savva L.I., Vedeneva O.A., Shepilova N.A. The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers // India, Volume: No.97 (2017) Issue No.: 21 (2017) Pages: 195-217

УДК 378:2

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна

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

специалист по учебно-методической работе Васильева Наталья Викторовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);

доктор экономических наук, профессор Фирсов Михаил Владимирович

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается роль профессионального образования в условиях цифровой экономики. Профессиональное образование является необходимым звеном, обеспечивающий связь со всеми компонентами цифровой экономики.

Ключевые слова: цифровая экономика, цифровые компетенции, цифровая среда, профессиональная деятельность, профессиональное образование, цифровые технологии.

Annotation. The role of professional education in the digital economy. Vocational education is a necessary link, providing communication with all components of the digital economy.

Keywords: digital economy, digital competencies, digital environment, professional activity, professional education, digital technologies.

Введение. Цифровая экономика Российской Федерации предполагает развитие экономического уклада, характеризующегося переходом на совершенно новый уровень использования цифровых технологий во всех сферах социально экономической деятельности. С применением цифровых технологий кардинально меняется жизнь человека, производственные отношения, структура экономики, профессиональное образование, возникают новые требования к коммуникациям, вычислительным мощностям, информационным системам и сервисам.

Формулировка цели статьи. Проанализировать основные направления развития цифровой экономики в сфере профессионального образования.

Изложение основного материала. Объем экономики российского сегмента информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» по итогам 2016 года превысил 1,5 трлн. рублей, а доля интернет – зависимых секторов экономики превысила 19%. Рассчитывается, что к 2020 году количество создаваемых в мире данных составит 44 зетабайта, учитывая что в 2013 году общий объем данных составлял всего лишь 4,4 зетабайта, что безусловно приведет к появлению новых технологий передачи, хранения и обработки информации. В таких условиях развитие всех сфер социально-экономической деятельности должно осуществляться с применением информационно-телекоммуникационных технологий, в том числе в целях получения, хранения и обработки информации, на качественно ином уровне, а отрасль информационных технологий должна быть готова для создания необходимых платформ и сервисов.

Цифровая экономика предполагает адаптацию нормативно правовой базы к новым видам отношений, новым объектам и субъектам экономики, создание инфраструктуры, технологий и платформ, обеспечивающих получение, хранение и обработку того объема информации, которые создаются в условиях цифровой экономики, обеспечение недискриминационного доступа к информации при условии обеспечения законных прав и интересов субъектов и владельцев информации, подготовку профессиональных кадров, обеспечение информационной безопасности, развитие решений для иного качества использования информационно-коммуникационных технологий в сфере государственного и муниципального управления, здравоохранения, образования, управления городским хозяйством и других отраслях экономики.

Президентом Российской Федерации в Послании Федеральному собранию в декабре 2016 года поставлена задача запуска масштабной системной программы развития экономики нового технологического поколения – или цифровой экономики, где определяются 5 базовых направлений развития на период до 2024 года. К базовым направлениям относятся нормативное регулирование, кадры и образование, формирование исследовательских компетенций и технических заделов, информационная инфраструктура и информационная безопасность.

Рассмотрим базовое направление, которое затрагивает кадры и образование в контексте развития цифровой экономики РФ. Сфера образования всегда была и остается ключевой и перспективной миссией глобальной конкуренции государств за экономическую мощь и политическое влияние. Программой «Цифровая экономика Российской Федерации» определены цели и задачи, решение которых является необходимым условием, чтобы Россия оставалась полноценным, самостоятельным и уважаемым участником мирового сообщества [3].

Цели направления кадры и образование:

1. Система трудовых отношений, нормативная и трудовая база, в том числе, описания системы компетенций отражают цифровую реальность деятельности граждан.

2. Система аттестации компетенций цифровой экономики вариативна и согласованна с профессиональными и образовательными стандартами, национальной системой квалификаций.

3. Система основных образовательных программ обеспечивает цифровую грамотность населения, подготовки кадров для цифровой экономики и использует ее инструменты и среды.

4. Реализованы стратегия образования в течение всей жизни, механизмы переподготовки, повышения квалификации и вовлечения в цифровую экономику государственных служащих, старше 50 лет [3].

Для реализации целей необходимо решить следующие задачи:

1. Создать систему описаний компетенций цифровой экономики, интегрированную в национальную систему квалификаций, взаимосвязанную с профессиональными стандартами и образовательными стандартами и международными стандартами Ворлскиллс.
2. Создать систему цифровой фиксации персональных траекторий развития граждан, включающей запись трудовых и образовательных процессов и отношений.
3. Создать нормативную базу («Цифровой трудовой кодекс») и инфраструктуру гибкой, в том числе – дистанционной занятости.
4. Разработать и внедрить вариативные системы аттестации, адекватные задачам цифровой экономики.
5. Обеспечить преемственность по уровням образования (общее – среднее профессиональное – высшее) и с трудоустройством (включая воинскую службу), содержания и численности (выпуск – набор) по ключевым компетенциям, необходимым для цифровой экономики.
6. Создать условия для включения в образовательный процесс продуктивной деятельности и деловой активности, участия в нем представителей предприятий, содействуя ему работодателям.
7. Обеспечить эффективное персонифицированное использование для каждого обучающегося всех образовательных ресурсов.
8. Реализовать приоритеты цифровой экономики в системе общего образования и программах дополнительного образования детей.
9. Сформировать систему профессионального образования в соответствии с требованиями цифровой экономики.
10. Модернизировать систему дополнительного профессионального образования и обеспечить ее взаимодействие с ключевыми категориями потребителей.
11. Реализовать комплекс мер по стимулированию освоения гражданами компетенций цифровой экономики.

Для решения таких амбициозных задач необходимы в первую очередь профессиональные кадры, которым Агентством стратегических инициатив отведены следующие функции и роли [5]:

Социальная личность, адаптированная к возможностям и ограничениям Цифровой экономики, повседневно пользующаяся ее благами и испытывающая минимальный дискомфорт от цифрового шока будущего, постоянно адаптирующаяся к новым условиям, обучаясь непрерывно во всей жизни.

Гражданин, ответственно взаимодействующий с цифровым правительством, цифровыми медиа и работник, обладающий необходимыми компетентностями для эффективной деятельности в условиях цифровой экономики (в том числе – в сфере образования, культуры, исследований, обороны и безопасности), обращающийся в своей деятельности к цифровой среде и цифровым инструментам как обучающийся и профессионал.

Создатель будущей цифровой экономики – математик, физик, химик, программист, специалист в когнитивных исследованиях, педагог, организатор и управленец, предприниматель и инвестор.

Личность, оснащенная цифровыми технологиями, использующая их в повседневной и профессиональной деятельности, контактирующая в цифровой информационной среде.

Необходимыми элементами передовой цифровой экономики являются:

Модель цифровых компетенций, отражающая все перечисленные выше роли и компетенции человека, с различными вариантами, относящимися к разным областям профессиональной деятельности. Под цифровыми компетенциями следует понимать уверенное и эффективное использование информационно-коммуникационных технологий для работы, отдыха и общения.

Цифровая среда, в которой идет деятельность и фиксация, регистрация этой деятельности и ее результатов. Система проверки соответствия модели цифровых компетенций в деятельности человека. Накапливаемые в цифровой среде данные об учебной и профессиональной деятельности человека и их оценка образуют в совокупности индивидуальную карьерную цифровую историю. На ее основе формируются цифровые зачетные книжки, аттестаты, дипломы, свидетельства о приобретении новых компетенциях и квалификациях, рекомендации, портфолио, резюме, трудовые книжки и др.

Результаты внедрения цифровой экономики по направлению кадры и образование прописаны в следующих показателях и индикаторах [3]:

количество выпускников образовательных организаций высшего образования по направлениям подготовки, связанным с информационно-телекоммуникационными технологиями, - 120 тыс. человек в год;
 количество выпускников высшего и среднего профессионального образования, обладающих компетенциями в области информационных технологий на среднемировом уровне, - 800 тыс. человек в год;
 доля населения, обладающего цифровыми навыками, - 40 процентов;

Доля областей профессиональной деятельности, для которых созданы описания компетенций цифровой экономики 2019 году – 30%, к 2020 году 100%.

Доля трудоспособного населения, имеющего цифровую запись персональной траектории развития к 2020 году – 10%, к 2025 году – 80%.

Доля обновленных ФГОС и примерных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования в соответствии с компетенциями цифровой экономики к 2019 году – 30%, к 2020 году – 100%.

Доля преподавательского состава образовательных организаций переподготовленного для обучения компетенциям цифровой экономики к 2021 году - 100%.

Доля выпускников образовательных организаций, которые проходят независимую оценку квалификаций по базовым компетенциям цифровой экономики к 2022 году – 100%.

Количество выпускников высшего и среднего профессионального образования, обладающих навыками в сфере ИТ на среднем мировом уровне к 2020 году – 150 тыс. человек, к 2025 году – 500 тыс. человек.

Количество выпускников высшего образования – профессионалов в сфере ИТ к 2020 году – 60 тыс. человек, к 2025 году – 100 тыс. человек.

Количество созданных организаций среднего профессионального образования Минкомсвязи России по цифровой экономике к 2020 году -10 , к 2025 – 50.

Количество студентов, получающих грантовую поддержку, предоставляемую институтами развития, по проектам в области цифровой экономики к 2021 году 200 человек, к 2025 году 500 человек.

Количество венчурных фондов, созданных с участием университетов, их выпускников, компаний-партнеров университетов для финансирования студенческих стартапов на посевной стадии к 2022 году – 20.

Количество обучающихся по программам высшего образования, осваивающих не менее 50% содержания (в зачетных единицах трудоемкости) в формате массовых открытых онлайн курсов к 2022 100 тыс. – 2025 году 1 млн.

Доля документооборота образовательных организаций (в том числе зачетные книжки и ведомости студентов), осуществляемого в электронном виде к 2023 году 100%.

Доля текстов студенческих выпускных квалификационных работ или их рефератов размещаются в системе фиксации персональных траекторий с открытым доступом через сайты организаций профессионального образования к 2020 году -100%.

Доля образовательных организаций, имеющих в кампусах бесплатный широкополосный беспроводной доступ к сети Интернет, к 2020 году – 100%.

Доля обучающихся, выбирающих персонифицированные маршруты освоения ключевых компетенций, к 2020 году -50%, к 2025 году -100%.

Доля общеобразовательных организаций образовательный процесс в которых ведется в цифровой образовательной среде, где фиксируется его ход и результаты, к 2019 году – 10%, к 2023 году - 90%.

Доля учебного времени основных образовательных программах общего образования, в котором обучающиеся используют и осваивают в образовательном процессе цифровые инструменты деятельности, используемые в профессиональной или повседневной деятельности, к 2020 году -30%, к 2025 – 50%.

Доля государственной итоговой аттестации выпускников, проходящей с использованием цифровых инструментов деятельности, используемых в профессиональной или повседневной деятельности, к 2020 году -20%, к 2025 – 40%.

Профессиональное образование в контексте цифровой экономики становится связующим звеном, которое предполагает следующие взаимосвязанные направления: формирование выпускника, образовательных стандартов, образовательных программ, систем оценивания, содержания профессионального образования, методов и способов образовательной деятельности по всей структуре образовательного процесса.

Специфическими задачами системы профессионального образования является установка связи с бизнес-структурами и предприятиями, которыми предоставлена возможность [4]:

- инициативно разрабатывать инновационные проекты и вносить их на рассмотрение в Минобрнауки России;

- проводить независимую экспертизу проектов (каждый из проектов направляется не менее чем в две организации с учетом сферы профессиональной деятельности);

- участвовать в общественном обсуждении проектов в период их размещения на сайте "<http://www.regulation.gov.ru/>";

- участвовать в подготовке кадров в своих интересах путем целевого обучения;

- создавать центры сертификации квалификаций.

Для эффективного использования человеческого потенциала в интересах цифровой экономики необходима возможность широкого слоя населения получать новые знания и компетенции. Непрерывное образование становится необходимостью для успешной деятельности, так как будет постоянно происходить обновление профессиональных стандартов и повышения качества оценки квалификаций, базирующихся на анализе деятельности человека в информационной среде.

Выводы. В результате внедрения цифровой экономики профессиональное образование переходит на новую ступень развития, которая характеризуется повсеместным применением цифровых технологий как в профессиональной так и в повседневной деятельности человека. Именно профессиональное образование является связующим звеном, позволяющим войти человеку в цифровое общество 21-го века, быть личностью, оснащенную цифровыми технологиями, свободно контактирующей в цифровой среде, пользующуюся благами цифровой экономики.

Литература:

1. Гуцин А.В. Особенности развития информационно-технологического обеспечения электронного обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.

3. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июня 2017 года №1632-р.

4. Филатова О.Н., Быстрова Н.В., Васильева Н.В., Дюжакова Д.А. Роль педагога профессионального обучения в реализации профессиональных стандартов // Проблемы современного педагогического образования. – 2017 – Вып. 57. – Ч.7.

5. Шмелькова Л.В. Кадры для цифровой экономики: Взгляд в будущее // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2016 - №8 (30).

УДК – 378.01

кандидат педагогических наук, доцент Фоменко Наталья Викторовна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Одной из главнейших задач высшего профессионального образования является всестороннее развитие личности будущего специалиста. Исходя из этого, весь процесс обучения в ВУЗе должен рассматриваться не как средство приобретения необходимой суммы фундаментальных и специальных знаний, а как средство развития и воспитания единой системы профессиональных, личностных и социально-значимых качеств, без которых невозможно стать успешным специалистом в условиях современного рынка труда.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, научно-исследовательская деятельность, высшее профессиональное образование.

Annotation. One of the most important tasks of higher vocational education is the full development of the personality of the future specialist. Proceeding from this, the whole process of learning at the University should be regarded not as a means to acquire the necessary amount of basic and specialized knowledge, but as a means of development and upbringing of a unified system of professional, personal and socially important qualities without which it is impossible to become a successful professional in the modern labour market.

Keywords: educational process, scientific research, higher professional education.

Введение. Развитие всех сфер жизнедеятельности современного общества обусловили изменение требований, предъявляемых этим обществом к системе высшего профессионального образования, а так же к подходам подготовки и многогранного развития личности будущих специалистов.

Исходя из этого, весь процесс обучения в ВУЗе должен рассматриваться не как средство приобретения необходимой суммы фундаментальных и специальных знаний, а как средство развития и воспитания единой системы профессиональных, личностных и социально-значимых качеств, без которых невозможно стать успешным специалистом в условиях современного рынка труда.

Такая система подготовки специалистов должна предоставлять обучающимся безграничные возможности для научных изысканий, для формирования умений рассуждать и делать выводы, сопоставлять свое мировоззрение с разными позициями, формулировать и высказывать собственную точку зрения, опираясь на факты, законы, принципы и закономерности науки, на свой и чужой опыт, а так же собственные наблюдения. Вследствие этого, вполне закономерно, что в процессе обучения студенты должны постоянно привлекаться к активной научно-исследовательской деятельности, к самостоятельному разрешению актуальных проблем и вопросов, к работе в составе научных кружков, групп и студенческих обществ.

Таким образом, на процесс становления необходимых личностных качеств будущего специалиста, немаловажную роль оказывает научно-исследовательская деятельность, являясь частью учебно-воспитательного процесса, а значит, в нем комплексно должна реализовываться воспитывающая функция обучения.

Формулировка цели статьи: доказать важность и необходимость воспитательного аспекта в научно-исследовательской деятельности студентов высшего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности отражена в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и является обязательной составной частью модели специалиста высшего профессионального образования. Поэтому сегодня научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является одним из важнейших средств повышения качества профессиональной подготовки и воспитания специалистов с высшим образованием.

Понятие «научно-исследовательская работа студентов» представляет собой два взаимосвязанных компонента: 1) привитие студентам навыков исследовательской деятельности; 2) собственно научные исследования, проводимые студентами под руководством доцентов и профессоров.

Главной целью научно-исследовательской работы студентов является не столько получение объективно нового результата и производство новых знаний как в «большой» науке, сколько развитие творческой личности будущего профессионала.

Учеными рассмотрены различные аспекты этой проблемы: психолого-педагогические факторы успешности научно-исследовательской работы студентов (Л.Ф. Авдеева); формирование исследовательских умений студентов (С.П. Арсенова, Е.И. Барчук); разработка системы привлечения студентов к исследовательской деятельности в процессе аудиторной и внеаудиторной работы (В.Н. Намазов, Л.М. Скворцов); моделирование исследовательской деятельности студентов (В.И. Горовая, Т.Г. Пронюшкин, С.И. Тарасова) и другие.

Анализ различных точек зрения (научной литературы) позволил сформулировать основные задачи данного вида деятельности студентов и определить его содержательные характеристики.

- совершенствование качества усвоения знаний, практических навыков изучаемых дисциплин;
- развитие творческого и аналитического мышления, расширение научного кругозора;
- овладение навыками самостоятельной научно-исследовательской работы;
- освоение и применение различных информационных технологий при проведении НИРС;
- овладение грамотной научной речью для изложения результатов собственных научных исследований, аргументации и защиты, а так же обоснования полученных результатов;
- проведение научных изысканий для решения актуальных задач, выдвигаемых наукой, практикой и жизнью;

- развитие индивидуальных способностей, исследовательских навыков, научной интуиции, творческого подхода к восприятию знаний и реализации их в практике своей будущей профессиональной деятельности.

Так как научные изыскания студентов являются продолжением и совершенствованием учебного процесса, то они планируются и организуются непосредственно на факультетах высшего учебного заведения.

НИРС включается в общий план работы кафедр, факультета и вуза. Организуется научная деятельность в различных формах по двум основным направлениям:

1. Учебно-исследовательская работа студентов (УИРС), как структурный компонент учебного процесса;
2. Научно-исследовательская работа студентов (НИРС), как структурный компонент внеучебной деятельности.

Первое направление преследует *цель* практического закрепления теоретических знаний обучающихся, формировании у последних творческого мышления и познавательной активности, овладение навыками самостоятельного проведения научных исследований, экспериментов и так далее. *Работа* в рамках данного направления *предполагает*: подготовку и защиту творческих проектов, выполнение лабораторных, квалификационных работ различного уровня, которые содержат элементы научных исследований; выполнение заданий научно-исследовательского характера во время педагогической практики; участие в круглых столах, исследовательских семинарах, научно-практических конференциях кафедрального, факультетского и вузовского характера. УИРС охватывает весь студенческий контингент, привлекая их к научно-исследовательской деятельности, и является обязательной.

В качестве примера реализации всех выше перечисленных направлений, можно предложить работу над *творческим проектом* в рамках лабораторных занятий.

Проектная деятельность не подменяет традиционно используемые технологии и формы обучения студентов, но делает определенный акцент в содержании лекционного материала, в планах практических и лабораторных занятий, ориентируя студентов на творческое, проблемное восприятие, с целью дальнейшей реализации задуманного. Применение метода проектов, например, при изучении частных методик, диктует использование активной, интерактивной, игровой, исследовательской деятельности, то есть предпочтение отдается методам *творческого самовыражения*. Создание проблемно-мотивационной среды на практических и лабораторных занятиях дисциплин методического блока, осуществляется разными способами: в процессе беседы или дискуссии, решения методических задач, "мозгового штурма", самостоятельной работы, организации "круглого стола", консультации, семинара, лабораторной, групповой работы, в ходе ролевой игры и прочего [3].

Цель создания творческого проекта - обеспечить условия, при которых будущие учителя: 1) самостоятельно, добровольно и с интересом *приобретают недостающие знания*, с опорой на всевозможные источники; 2) *учатся использовать* ранее приобретённые знания и умения для решения познавательных, практических и творческих задач; 3) *совершенствуют коммуникативные умения, сотрудничая друг с другом*, с преподавателем и работая в группах; 4) *развивают у себя исследовательские умения* (выявить проблему; выдвинуть гипотезу; собрать и систематизировать материал для проекта; вести наблюдения, выявляя ошибки у себя и своих товарищей; провести, при необходимости эксперимент; анализировать свою и чужую деятельности, при обсуждении подготовленных рабочих материалов; произвести корректировку и внести изменения в свой проект; сделать обобщения и выводы); 5) *развивают системное мышление*.

Работа над творческим проектом дает будущим педагогам возможность почувствовать и понять изучаемую дисциплину, получить новые знания, приобрести умения, а педагогу - решать вышеперечисленные проблемы и задачи.

Характерной особенностью системы НИРС, является взаимодействие форм научно-исследовательской деятельности студентов, как учебных, так и внеучебных. Поэтому, параллельно, в учебном процессе, развиваются и совершенствуются внеучебные формы работы, позволяющие не ограничиваться только учебными целями, а расширять рамки активной научной-исследовательской деятельности студентов.

Научная деятельность студентов, проводимая *во внеучебное время* - наиболее важная часть системы по формированию творческой личности специалистов.

Научно-исследовательская работа студентов, выполняемая вне рамок учебного процесса, осуществляется в виде работы в научных студенческих кружках (НСК), научном студенческом обществе (НСО), проблемных группах и прочих объединениях обучающихся по научным интересам.

Так, *основной целью* научного студенческого общества (далее НСО), в рамках высшего профессионального образования, является привлечение студенческой аудитории к инновационной деятельности, приобретение и совершенствование научного потенциала, и овладение обучающимися навыками научно-исследовательской деятельности.

Работа в рамках *второго направления предполагает*: подготовку научных докладов, сообщений и рефератов, выступление с ними на заседаниях НСО, научных семинарах и конференциях различного характера и уровня;

- подготовка и публикаций в научных изданиях: тезисов и статей по результатам работы;
- разработка и изготовление стендов, макетов, презентаций, компьютерных программ, используемых в учебных и научных целях;
- участие в научных конкурсах различного характера и уровня;
- участие в инновационных проектах, грантах;
- организация "круглых столов", семинаров, научно-практических конференций, а так же мероприятий с научно-воспитательными возможностями (фотоконкурсы («Я в науке», «Мой след в науке»); дискуссионные дебаты и другие).

Правильно организованная и спланированная НИРС в рамках высшего учебного заведения, выполняет ряд *функций*: *мотивационную*: возникновение и поддержание интереса к науке в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической необходимости и значимости разрабатываемого научного знания; развитие интереса к проблематике изучаемой области научного знания, разнообразием точек зрения; стимулирование самосовершенствования, самообразования, саморазвития; *образовательную*: овладение теоретическими (научные факты) и практическими (научные методы исследования; методики проведения экспериментов; способы применения научных знаний) знаниями; *организационно-ориентационную*: формирование умения овладевать и ориентироваться в научных источниках; развитие умений организовывать и планировать свою деятельность; выбор методов систематизации и обработки информации; *аналитико-корректирующую*: связана с объективной рефлексией начинающего исследователя, его самоанализом, самосовершенствованием планирования и организации своей деятельности; коррекцией и самокоррекцией учебно-познавательной

деятельности; *развивающую*: развитие критического, творческого мышления, умения действовать в различных (стандартных и нестандартных) ситуациях, умения обосновывать, защищать свою точку зрения; понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию), развитие способностей (познавательных, коммуникативных, специальных способностей и др.); *воспитывающую*: становление нравственного и правового самосознания; воспитание способности к адаптации в изменяющейся социальной среде; формирование адекватной самооценки, ответственности, целеустремленности, волевого саморегулирования, смелости в преодолении трудностей и других способностей и черт характера. *Воспитывающая функция* включает также воспитание профессионального призвания, профессиональной этики.

Наши наблюдения позволяют утверждать, что научно-исследовательская деятельность *воспитывает* у студентов: 1) *правильное отношение к общечеловеческим ценностям*, развивает навыки сотрудничества, работы в команде, формирует нравственно-этические качества; вырабатывает активную гражданскую позицию, способствует эффективной деятельности в условиях современного общества; 2) *активизируются поведенческие особенности будущих специалистов*: воля (целеустремленность, настойчивость, упорство, внутренняя дисциплина), организованность, ответственность; 3) *качественные изменения в процессе общения*: студенты овладевают умением слушать и слышать, проявлять терпимость, тактичность по отношению ко всем соучастникам сотрудничества; 4) *совершенствуются речевые качества* будущих специалистов: уверенность, осознанность, грамотность, ясность, точность, краткость, логичность и глубина представленных сообщений.

Рассматривая *первое направление* научно-исследовательской деятельности в рамках *воспитания* студентов - *правильное отношение к общечеловеческим ценностям*, необходимо, прежде всего, *обратить внимание на формирование* нравственно-этических качеств личности. К ним можно отнести: 1) качества, выражающие *отношение к научному труду*: трудолюбие, добросовестность, настойчивость, дисциплинированность; 2) качества, выражающие *отношение к другим людям*: гуманность, коллективизм, демократизм, справедливость, благородство, милосердие, взаимопомощь, взаимное уважение, забота, честность, правдивость, прямота, простота и скромность в общении, пунктуальность, чувство долга, ответственность, тактичность; 3) качества, выражающие *отношение к самому себе*: принципиальность, самокритичность, умеренность.

Все эти приобретенные качества в будущем помогут стать студентам разносторонне подготовленными специалистами, и в своей педагогической работе они сумеют мобилизовать имеющиеся знания, опыт и стремление к поиску ответов на многие профессиональные вопросы.

Важность и необходимость в реализации задачи воспитания нравственных качеств у будущих специалистов нашло отражение в «Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы», где подчеркивается необходимость сохранения исторической преемственности поколений; развития национальной культуры, воспитания бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; *формирования духовно-нравственных качеств личности* [1].

Перечисленные нравственно-этические качества из первого направления теснейшим образом связаны со вторым воспитательным направлением - *активизация поведенческой особенности будущих специалистов*, и, соответственно с третьим и четвертым. Так, например, *целеустремленность, настойчивость, упорство, внутренняя дисциплина, организованность и ответственность* относятся к важнейшим *общечеловеческим ценностям*.

Выводы:

1. Научно-исследовательская работа студентов в настоящее время представляет собой стройную и методически обоснованную систему, включающую как совершенствование качества усвоения знаний, практических навыков изучаемых дисциплин, постановку и решение исследовательских задач в области науки и образования, так и воспитание будущих специалистов.

2. Организуется научная деятельность в различных формах по двум основным направлениям: учебно-исследовательская работа студентов (УИРС), как структурный компонент учебного процесса; научно-исследовательская работа студентов (НИРС), как составная часть внеучебной деятельности.

3. Правильно организованная и спланированная НИРС в рамках высшего учебного заведения, выполняет ряд функций: мотивационную, образовательную, организационно-ориентационную, аналитико-корректирующую, развивающую, воспитывающую.

Литература:

1. «Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» и сопроводительные материалы: <http://bda-expert.ru/doc/2014-04-15-gosprogramma-rf-razvitie-obrazovaniya-2013-2020.zip>

2. Потемкин М.Н. Сопричастность к научным исследованиям - личностный приоритет подготовки специалистов высшего педагогического образования [Текст] / М.Н. Потемкин // Актуальные проблемы научно-исследовательской работы в средней и высшей школе: Сб. матер. науч.-практ. конф., 15-17 апр. 2002 г. - Мурманск: Мурман. гос. пед. ин-т, 2002. - С. 11-14.

3. Фоменко Н.В. Творческие проекты по методике русского языка как средство развития у будущих педагогов профессиональных компетенций // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып.54. - Ч.8. - С. 116-123.

4. Чупрова Л. В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 380-383. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive>

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. Целью проводимого исследования является выявление условий, обеспечивающих становление и развитие профессиональной мобильности будущего учителя в социокультурном образовательном пространстве вуза и моделирование предметного и социального контекстов деятельности будущего специалиста на основе сочетания учебного процесса с различными видами внеучебной, научной и иной деятельности. Ведущими методами выступают: методы включения студентов в выполнение профессионально-ориентированных ситуаций, задач, проектов, которые стимулируют творческое, созидательное начало в будущем учителе, наиболее соответствующее критериям профессиональной мобильности. В результате проводимого экспериментального исследования формирования профессиональной мобильности будущего учителя были выявлены условия, обеспечивающие становление и развитие профессиональной мобильности будущего учителя в социокультурном образовательном пространстве вуза: диалогизация, включение будущих специалистов в решение практикоориентированных ситуаций и задач разного уровня. Процесс становления и развития профессиональной мобильности будущего учителя в социокультурном образовательном пространстве вуза нами рассматривается в рамках системы непрерывного образования, направленной на формирование личности учителя с «достижительным» типом мотивации.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, образовательное пространство, стратегии и тактики профессиональной мобильности.

Annotation. The purpose of the study is to identify the conditions that ensure the formation and development of professional mobility of the future teacher in socio-cultural educational space of higher education and modeling subject and social contexts of the future specialist on the basis of a combination of educational process with various types of extracurricular, scientific and other activities. The leading methods are: methods of inclusion of students in the implementation of professionally-oriented situations, tasks, projects, which stimulate the creative, creative beginning in the future teacher, the most corresponding to the criteria of professional mobility.

As a result of the conducted experimental research of formation of professional mobility of the future teacher were identified the conditions that ensure the formation and development of professional mobility of the future teacher in the socio-cultural educational space of the University: dialogue, the inclusion of future professionals in the solution of practice-oriented situations and tasks of different levels. The process of formation and development of professional mobility of the future teachers in the socio-cultural educational space of the University нами it is considered within the system of continuous education aimed at the formation of the teacher's personality with "achievable" type of motivation.

Keywords: professional mobility, educational space, strategies and tactics of professional mobility.

Введение. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года поставлена задача развития профессиональной мобильности при опоре на совершенствовании квалификации, непрерывного обучения и переобучения, что позволит работникам повысить свою конкурентоспособность на рынке труда, реализовать трудовой потенциал [10, с. 57]. В этой связи, для нашего исследования ведущей является направленность образовательного пространства (предметный мир, мир коммуникаций, связей и взаимоотношений) на становление и развитие профессиональной мобильности будущего учителя.

В последние десятилетия учеными (В.Л. Бенин [2], П.С. Гуревич [4], В.П. Зинченко [6], В.В. Сериков [16] и др.) рассматривалась необходимость становления и развития профессиональной мобильности будущих специалистов в связи с *гуманитаризацией* образования, с возрастанием роли гуманитарных факторов в развитии культуры.

В философских исследованиях профессиональная мобильность раскрывается как системно-интегративная характеристика, определяющая профессиональное становление, развитие профессионала (И.Р. Пригожин, И. Стенгерс) [14]). В социологических исследованиях (О.Ю. Посухова и др.) профессиональная мобильность рассматривается как результат образования [13].

В психологических исследованиях профессиональная мобильность анализируется в рамках профессионального становления и развития конкурентоспособного специалиста (Э.Ф. Зеер [5], Е.А. Климов [9], А.К. Маркова [11], Ю.П. Поваренков [12], Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова [15] и др.), как механизм адаптации личности, коррелирующий с такими характеристиками, как активность личности, ее самодетерминация и саморегуляция.

В педагогических исследованиях раскрывается становление и развитие профессиональной мобильности в процессе вузовского обучения (Л.А. Амирова [1], Л.В. Горюнова [3], Б.М. Игошев [7], С.Е. Каплина [8] и др.), выделяются ее существенные характеристики и способы развития, показывается роль инновационного образования в данном процессе.

Несмотря на заметное продвижение в научном осмыслении исследуемой проблемы, следует отметить, что проблема становления и развития профессиональной мобильности педагога в ее не только методологическом, теоретическом, но и практическом воплощении является недостаточно изученной. Так, в настоящее время не выявлены условия становления и развития профессиональной мобильности будущего педагога в социокультурном образовательном пространстве вуза.

Мы полагаем, что профессиональная мобильность, являясь интегративным новообразованием личности, основывается на: интеграции социальных и личностных ценностей, как смыслообразующих элементов; проективном мышлении и профессиональном творчестве; проявляется в готовности и способности к изменениям и новациям в профессиональной деятельности. Это полностью соответствует федеральным образовательным стандартам и направлено на развитие общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Материалы и методы исследования. Для осуществления исследования применялись следующие методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, анализ и обобщение опыта работы высших учебных заведений, готовящих педагогические кадры и собственного опыта работы в системе высшего педагогического образования, анализ продуктов учебной деятельности, метод мысленного эксперимента, прогнозирование, систематизация и обобщение фактов и концепций, моделирование, проектирование, анализ результатов образовательной деятельности, диагностические методики, педагогический эксперимент.

Апробация, обобщение и внедрение результатов исследования осуществляются путем диалогизации, включения будущих специалистов в решение практикоориентированных ситуаций и задач разного уровня. В исследовании принимали участие студенты 103 человека направления подготовки «педагогическое образование», профиль «начальное образование» города Тюмени.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе выявлялось состояние исследуемой проблемы в теории и практике обучения студентов направления подготовки «педагогическое образование», профиль «начальное образование». Для этого осуществлялись изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, наблюдение и анализ опыта работы педагогов вузов с целью исследования условий, обеспечивающих становление и развитие профессиональной мобильности будущего учителя в социокультурном образовательном пространстве вуза.

На втором этапе осуществлялась реализация разработанной модели формирования профессиональной мобильности будущего учителя в социокультурном образовательном пространстве. Обсуждение реализации модели осуществлялось и продолжает осуществляться путем обратной связи с работодателями, выпускниками педагогического направления, а также в ходе докладов на конференциях и семинарах различных уровней, что ведет к последовательному совершенствованию предлагаемой организационной модели.

Параллельно со вторым осуществлялся и продолжает осуществляться третий этап, в ходе которого автором и его последователями – коллегами Тюмени, Тюменской области и других регионов России – проводится опытное внедрение предлагаемой методики.

Результаты исследования. Анализ результатов эмпирического исследования, проведенного среди выпускников педагогических учебных заведений, свидетельствует о доминировании низкого уровня развития профессиональной мобильности. У выпускников недостаточно сформированы такие ее важные составляющие, как социально-профессиональная активность, владение технологией социально-личностного и профессионального саморазвития, готовность к изменениям и новациям в профессиональной деятельности. Многомерность деятельности педагога неуклонно требует внедрения государственных стандартов педагогического образования и связанную этим разработку методико-технологического обоснования их реализации в образовательной организации. В то же время отсутствуют механизмы их реализации в практической деятельности образовательных организаций. Нами были выделены направления по созданию образовательного пространства вуза в соответствии со структурными компонентами: *Культурно-образовательное пространство* - пространственно-предметный компонент (современные аудитории и лаборатории, уютные столовые, учебные корпуса и общежития, беспроводная сеть Wi-Fi); *Информационно-образовательное пространство* – информационный компонент (МООКи – бесплатные открытые онлайн-курсы, дающие возможность получить абсолютно новые знания или пройти дисциплину дистанционно); *Пространство теоретического образования* (базовая часть образовательного пространства) включает в себя систему учебных занятий; внедрение интерактивных форм обучения, широкое использование проектных методов и методов, позволяющих имитировать реальные ситуации, а также современных образовательных программ. Ведущим является гуманитарный блок, естественнонаучный блок создает условия для реализации возможности увидеть целостную картину мира, профессиональный блок направлен на овладение студентами технологиями профессиональной деятельности. *Пространство практического образования* дает возможность реализовать свои творческие, спортивные и интеллектуальные способности в различных студенческих объединениях.

Высшее образование – это не только получение навыков «под рабочее место», а формирование компетенций, позволяющих выпускникам самим создавать новые виды бизнесов, новые виды деятельности, новые рабочие места. А для этого необходимо будущему специалисту овладеть цифровыми компетенциями, компетенцией системного мышления, критического мышления и коммуникативности, умения работать в современных мультикультурных междисциплинарных командах, проявляя лидерские качества, способности гибко адаптироваться к происходящим изменениям, делать ответственный выбор, принимать решения в условиях неопределённости. Представленное устройство образовательного пространства вуза, в котором учебный процесс гармонично сочетается с различными видами внеучебной, научной и иной деятельности.

Образовательное пространство является базой для развития в том случае, если предлагает многообразие видов деятельности, создающих условия для реализации механизма «пробы сил», развития у студентов умений проектирования своего профессионального развития при условии гармонизации не только *внутренних условий*, связанных со стремлениями, ценностными ориентациями, но и *внешних факторов*, зависящих от социума, рынка труда. Деятельность, предлагаемая образовательным пространством, связана с реальными профессиональными ситуациями, которые создают благоприятные условия для диалогического взаимодействия. В образовательном пространстве создается особый дух ценностно-смысловых отношений между участниками образовательного процесса благодаря включению в выполнение профессионально-ориентированных ситуаций, задач, проектов, которые стимулируют творческое, созидательное начало в будущем учителе, наиболее соответствующее критериям профессиональной мобильности. Все это находит проявление в обогащении, как личности, так и социальной среды.

За счет рассматриваемых стратегий осуществляется обогащение и насыщение образовательного пространства методами, приемами и технологиями, которые обеспечивают результативность исследуемого процесса. Таким образом, речь идет о технологическом компоненте, который представлен совокупностью технологий, форм, методов, приемов, средств процесса становления и развития профессиональной мобильности будущего учителя.

В становлении и развитии профессиональной мобильности будущего учителя *диалогизация* образовательного процесса создает условия для переосмысления, принятия личностью нового опыта. Диалог является источником развития «качественной мотивации» на личностный рост, расширяет границы поиска

новых связей предмета в контексте культуры. Диалог дает возможность воспитать у будущего учителя: высокий уровень личностного и профессионального самосознания, самоуважения, самодисциплины; умение ориентироваться в духовных ценностях, в жизненных ситуациях; способность принимать ответственные решения; осуществлять свободный отбор содержания своей жизни, линии поведения и способов развития и др. Диалогичная личность отличается способностью к саморегуляции (умение сохранять внутреннюю устойчивость благодаря согласованным реакциям на уровне рефлексии), продуктивному мышлению, инициативностью, желанием выразить себя, заявить о себе, оформить свои притязания, ответственностью, умением решать практические задачи. Являясь ведущей формой существования и развития самосознания, диалог играет главную роль в личностном самоопределении студентов. В свою очередь, профессиональное самоопределение подразумевает осуществление не только познавательной функции (познание мира труда и себя самого), но и коммуникативной (общение по поводу выбора профессии), регулятивной и рефлексивной функций. Поэтому, диалог, осуществляющий все эти функции, служит конкретным психологическим механизмом профессионального самоопределения, средством снижения мотивационной неопределенности ситуации выбора профессии, основой формирования профессионального сознания и самосознания.

Рассматривая диалогизацию учебного процесса в качестве условия становления и развития профессиональной мобильности будущего учителя, нужно отметить его универсальность, включенность в содержание образования. Интерактивный формат обучения и постоянное взаимодействие в различных проектах позволяют получить максимум пользы от пребывания в вузе. Мы придерживаемся позиции использования диалогизации на всех этапах становления и развития профессиональной мобильности. Культивирование диалога связано с определенными трудностями. Одной из причин, по мнению работодателей, является неумение организовать выпускниками вуза процесс диалога с руководителем, коллегами и подчиненными (65%).

Неготовность к диалогу у студентов - будущих учителей можно объяснить следующими причинами: боязнь получить отрицательную реакцию со стороны наставника, преподавателя (39%), неубедительность, невыразительность речи (10%), недоброжелательность сокурсников (18%). При этом, ориентированность на диалоговое общение со стороны преподавателей составляет 29% (от общего количества респондентов-преподавателей) и 22% студентов выпускных курсов. Полученные данные согласуются с результатами исследования ученых. Диалог является формой совместного поиска решения проблем, что позволяет говорить о развитии творческого мышления у будущего учителя. Для этого нужен гибкий подход к регламентации процесса образования, начиная от отбора содержания образования и кончая формами, методами и приемами обучения. Изменение позиции преподавателя на позицию тьютора, консультанта, научного консультанта является основой для организации и проведения совместных исследований студентов и преподавателей.

Процесс становления и развития профессиональной мобильности будущего учителя в социокультурном образовательном пространстве вуза нами рассматривается в рамках *системы непрерывного образования*. Поэтому, сам процесс становления и развития профессиональной мобильности будущего учителя будет идти поэтапно: от осмысления сущности профессиональной деятельности, направленной не только на освоение ее ценностей, но и развитие готовности к профессиональной мобильности и далее – способности к изменениям и новациям в профессиональной деятельности. Основная задача бакалавриата – овладение обучающимися программами базового высшего образования. Квалификация бакалавра подтверждает, что человек имеет базовое высшее образование соответствующего направления и профиля подготовки. Окончив бакалавриат, выпускник получает подготовку, которая необходима для решения профессиональных задач.

Основная цель *1 этапа (1-2 курс)* – вхождение в профессию, осмысление сущности профессиональной деятельности, ориентированной на освоение ее ценностей, формировании общекультурной и профессиональной направленности, творческой активности студента. На данном этапе важно раскрытие перед студентами социальной значимости выбранной профессии на основе знакомства с деятельностью практиков, возможности «примерить» на себя будущую профессиональную роль, выполнения проектных заданий, связанных с профессией. Ведущими ориентирами на данном этапе являются ориентиры-ценности профессии, ориентиры-образы конкретных профессионалов прошлого и настоящего, ориентиры-творчества человека. И как результат – достижение будущими учителями адаптивно-репродуктивного уровня развития профессиональной мобильности.

Основная цель *2 этапа (3 - 4 курс бакалавриата)* – развитие готовности к профессиональной мобильности. Готовность в философской, психолого-педагогической литературе рассматривается через совокупность критериев количественных и качественных, процессуальных и результативных характеристик активности личности, позволяющих судить о степени соответствия профессии. Ведущими ориентирами являются: ориентиры-ценности интеграции разного рода знаний; ориентиры-идеи, направленные на овладение компетенциями, способностями профессионального творчества; ориентиры-модели, которые направлены на изучение и решение комплексных проблем; ориентиры-образцы деятельности ученых, учителей-мастеров; ориентиры – исторические факты. Результатом данного этапа являются компетенции, способность «выстраивать» свою профессиональную деятельность на основе сопряжения личных и социальных ценностей, сформированность творческих резервов личности.

Основная цель *3 этапа (5 - 6 курс магистратуры)* – развитие способности к изменениям и новациям в профессиональной деятельности. Магистратура является продолжением системы двухуровневого образования, призванной выпускать специалистов с более глубокой специализацией и не только готовых, но и способных к решению комплексных профессионально-ориентированных задач. Основной сферой деятельности выпускников предполагается научно-исследовательская, организационно-управленческая работа. Ведущими ориентирами на данном этапе являются: ориентиры-ценности, связанные с направленностью на профессиональное самосовершенствование; ориентиры-идеи, связанные с направленностью на профессиональное выполнение трудовых функций; ориентиры-теории, отражающие гармонизацию отношений личности и общества. Ориентиры-подходы, как правило, связаны с разрешением противоречий, возникающих между личностью и обществом, тогда как ориентиры-принципы связаны с направленностью на комплексное разрешение профессиональных проблем.

Процессуальный элемент подготовки будущего учителя тесно связан с *содержательным*. Все это дает возможность выделить содержательное ядро во всех образовательных курсах с учетом этапа. Содержательное ядро образовательного процесса 1 – 2 и 3 – 4 курсов должны составить программы, которые нацелены на

развитие не только общекультурной и профессиональной направленности, но и социально-творческой активности студентов. Их значимость связана с тем, что они отражают потребности студентов, ориентируют их в будущей профессиональной деятельности. Содержательное ядро представлено следующими программами: диагностическая программа (выявление уровня профессиональной мобильности будущего учителя); программа «Введение в профессиональную деятельность», направленная на создание условий для развития профессионального самоопределения студентов; программа «Тренинг успешной карьеры», направленная на приобретение первоначальных умений навыков овладения способностью к профессиональному самопознанию и саморазвитию; программа «Практика пробных уроков и внеклассных мероприятий», направленная на адаптацию студентов к будущей профессиональной деятельности. В рамках курса «Практикум по педагогическому проектированию» формируется понятие профессиональное сознание личности, рассматриваются закономерности процесса воспитания личности, выбора стратегий и технологий взаимодействия. Содержательное ядро магистратуры представлено индивидуальными программами профессионального развития. Программы состоят из взаимосвязанных блоков, теоретико-методологической подготовки, направленной на обучение логике профессионального развития, осознания ценности интеграции знаний.

В социокультурном образовательном пространстве вуза «переход» с одного уровня на другой должен обеспечиваться реализацией комплекса *стратегических условий*, а также *педагогических тактик*, способствующих развитию восприимчивости будущим учителем изменений, новаций в процессе профессиональной деятельности. «Педагогическая поддержка» становления и развития профессиональной мобильности будущего учителя в социокультурном образовательном пространстве вуза представляет собой совокупность последовательных действий: приобщение студентов к ценностям профессии, организации собственно творческой деятельности. Но ко всему прочему будущий учитель должен быть готов уметь организовать собственную профессиональную деятельность на базе лучших образцов истинных мастеров, а также быть готовым и способным принимать нововведения. «Педагогическое сопровождение» включения будущего учителя в проектную деятельность заключается в отборе научно обоснованных стратегических условий, а также осуществляется посредством активного участия ней. «Приумножение социально-профессиональных ценностей» будущего учителя как стратегия предполагает активные действия самого студента в процессе инновационной деятельности (включение в научные исследования, овладение новыми видами профессиональной деятельности, проектирования карьеры, разработка и защита авторских проектов), осуществляемой при поддержке со стороны преподавателя.

Выводы. Изучение проблемы становления и развития профессиональной мобильности будущего учителя остро ставит вопрос о необходимости корректировки профессионального образовательного стандарта, программ подготовки педагогических кадров. Создание образовательного пространства запускает механизм развития профессиональной мобильности будущего учителя посредством включения в деятельность, в которой человек проживает и осваивает социокультурный опыт. Все это позволяет обеспечить, с одной стороны, широту образования, а с другой – глубину освоения профессиональных областей знаний. Это дает возможность студентам сформировать уникальные наборы компетенций и максимально реализовать себя в «неопределённом» будущем. И как результат – «самоизменения» человека (закономерность - развитие профессиональной мобильности осуществляется на основе активных усилий, самосозидающей деятельности будущего учителя при педагогической поддержке со стороны наставника), изменения профессиональной и жизненной среды.

Литература:

1. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Уфа, 2009. 44 с.
2. Бенин В.Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики // Человек в мире культуры. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2015. Т.3. С. 85 – 94.
3. Горюнова Л.В. Мобильность как принцип модернизации высшего педагогического образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 6. С. 031 – 036.
4. Гуревич П.С. Культурология. М.: Издательство «КноРус», 2017. 448 с.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Профессиональное становление современного педагога // Инновации в практике образования. Екатеринбург: Изд-во РИО УрГПУ. № 4. 2013. С. 258-263.
6. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки русской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
7. Игошев Б.М. Сущностно – логический анализ мобильности как межнаучного понятия // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С.105 – 111.
8. Каплина С.Е. Формирование мобильных специалистов средствами современных технологий // Профессиональное образование. Столица. 2012. № 12. С. 42 – 43.
9. Климов Е.А. Акмеологические проблемы профессиональной деятельности // Акмеология. 2005. № 1 (13). С. 18 – 22.
10. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662 - р. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (дата обращения 24.07.2017)
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
12. Поваренков Ю.П. Инерционность как закономерность профессионального становления личности // Человеческий фактор: социальный психолог. 2017 № 2 (34). С. 394 – 403.
13. Посухова О.Ю. Формирование профессиональной карьеры в современном российском обществе. Ростов-на-Дону: Издательство: ООО «Фонд науки и образования», 2015. 210 с.
14. Пригожин И.Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
15. Прыжников Н.С., Прыжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. М.: «Академия», 2007. 480 с.
16. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2013. 228 с.

УДК 371.1

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

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

студент бакалавриата Гузь Анна Александровна

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

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье обоснована роль детской художественной литературы как средства познавательного, эстетического и нравственного воспитания личности детей дошкольного возраста. Авторами поднимается вопрос о необходимости отбора произведений детской литературы для чтения детям дошкольного возраста, раскрываются основные подходы к определению принципов отбора художественных произведений для детей разных возрастных категорий.

Ключевые слова: детская литература, художественное слово, духовно-нравственное воспитание, приобщение к этическим ценностям, литературный центр, дошкольный возраст.

Annotation. The article substantiates the role of children's fiction as a means of cognitive, aesthetic and moral education of the children of preschool age. The authors raise the issue of the need to select children's literature for reading to preschool children, and reveal the main approaches to determining the principles for selecting works of art for children of different age categories.

Keywords: children's literature, artistic expression, spiritual and moral education, familiarization with ethical values, literary center, preschool age.

Введение. Нравственному воспитанию подрастающего поколения как одной из первостепенных общественно значимых задач в практике уделяется все меньше времени, что неизбежно ведет к росту ряда негативных тенденций. В первую очередь, возникает проблема отсутствия интереса детей к книге, чтению. Современные родители в большинстве своем предпочитают показывать детям мультфильмы, где герои нередко проявляют агрессию, непослушание, неуравновешенность и другие негативные черты, тем самым закрепляя их в еще формирующемся сознании дошкольников. Родители зачастую не осознают исключительной важности развития индивидуальности и личностно-духовных качеств детей и стараются максимально стимулировать интеллектуальные способности детей. В результате дети становятся социально незрелыми уже будучи школьниками. В современном обществе, переживающем кризис в определении морально-нравственных ценностей и общепринятых норм поведения, отмечается нарастание детской агрессивности, жестокости, невоспитанности, эгоизма и др.

Выше перечисленные проблемы становятся актуальными для современного российского образования, в котором акцентируется внимание на духовно-нравственном воспитании населения, развитии культурного наследия и традиций страны, формировании морально-нравственных ценностей и норм общественной жизни. Задача «приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства» обозначена как одна из ведущих в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [8].

Формулировка цели статьи. Стоит подчеркнуть, что приобщение детей к духовно-нравственным ценностям, воспитание нравственных качеств и черт характера, развитие эмоциональной отзывчивости, гуманности, позитивного отношения к труду – целенаправленную работу по реализации всех этих задач необходимо начинать с раннего и дошкольного возраста [4]. В исследованиях отечественных ученых доказано, что дошкольное детство – наиболее благоприятный, сензитивный период для развития нравственных качеств личности, так как дошкольники в силу своего возраста обладают высокой чувствительностью, отзывчивостью, подражательностью, способностью сопереживать и эмоционально откликаться на чужую боль [11]. Следует отметить, что образовательный процесс, организованный в дошкольной организации, позволяет решать указанные задачи целенаправленно и планомерно, с использованием всей совокупности известных в науке методов и средств. Одним из важнейших средств нравственного воспитания, наиболее соответствующих возрастным особенностям дошкольников, является детская художественная литература, которая обладает познавательным, эстетическим и нравственным потенциалом.

Изложение основного материала статьи. Детская литература – это часть общей литературы, которая ориентирована на детей-читателей, отличающаяся художественной спецификой в соответствии с возрастными особенностями детей. Особенности детской литературы определяются, прежде всего, воспитательно-образовательными задачами и возрастом читателей. Ее содержание органически сливается с задачами и требованиями педагогики с учетом интересов, познавательных и возрастных возможностей детей. Еще одной особенностью детской литературы является то, что автор выстраивает диалог между героями и читателем, реализуя тем самым художественные и познавательные задачи. Многие исследователи отмечали, что детская литература является подлинным искусством, а не частью дидактики.

Художественная литература расширяет детский кругозор, обогащает эмоциональный опыт детей, вызывает отклик на добрые поступки героев, что позволяет формировать художественный вкус и направленность личности. Через знакомство с художественной литературой дошкольники узнают о таких нравственных качествах, как доброта, честность, смелость, ответственность, совесть, справедливость, сострадание и т.д. Кроме того, художественное слово вызывает у детей желание переживать настроение, поступки и чувства литературных героев, вызывая особые нравственно-эмоциональные состояния в воображении детей. Художественная литература, воздействуя одновременно на ум и сердце, оказывает неопределимое влияние на личность дошкольника: расширяет его представления об окружающем, активизирует речь, формирует нормы общественного поведения, воспитывает нравственные чувства, развивает

эстетическое восприятие, приобщает к миру человеческих взаимоотношений, побуждает к добрым поступкам [6]. Когда ребенок сопереживает героям литературных произведений, он начинает замечать настроение и чувства окружающих, стремится проявить помощь, участие, доброту, заботу.

Стоит отметить, что знакомиться с художественной литературой ребенок начинает практически с самого рождения, когда мама использует песенки, потешки, прибаутки, народные сказки. Литературное произведение, авторское или народное, позволяет ребенку обогатить свой эмоциональный опыт, ведь в любом произведении всегда проявляются этические черты народа, что позволяет эффективно влиять на становление нравственного сознания ребенка. В процессе чтения художественных произведений дошкольник накапливает опыт читательских переживаний, в результате чего привязывается к некоторым произведениям, выдвигает свои предпочтения, осуществляет свой личный читательский выбор. Помимо развития человеческих чувств, произведения художественной литературы, как отмечала Е.А. Флерина, способствуют развитию речи, обогащают словарный запас, дают языковые формы, словесные характеристики образа, что позволяет еще до школы освоить грамматические нормы родного языка [9, с. 27].

В детском саду приобщение к художественной литературе начинается с младшего дошкольного возраста, развивается интерес к литературному творчеству, формируется эстетическое отношение к жизни, способность переносить знакомые сюжеты в собственную игру, проигрывать нравственные сюжеты и поступки любимых героев [10]. Особенность литературы для младших дошкольников определяется тем, что произведение должно учитывать специфику читателя, который еще мало знает об окружающем мире и не способен воспринимать сложную информацию, поэтому литературным материалом для малышей являются преимущественно стихи и сказки, загадки, шутки, песни, потешки, скороговорки. В младшем дошкольном возрасте дети начинают знакомиться с русскими народными сказками: бытовыми, сказками про животных. Особенно младшие дошкольники любят стихотворные строки. После трех лет книжки с короткими стихотворными произведениями сменяются более сложными, основанными на игровых сюжетах, например, произведениями С. Я. Маршака, К.И. Чуковского и др. Стихотворные сказки переносят детей в воображаемый мир, где дети, распределив между собой роли, начинают жить внутри игровой ситуации.

В средней группе дети учатся фиксировать внимание не только на содержании художественных произведений, но и выделяют нравственные качества героев. Чем старше дошкольник, тем сложнее становится сюжет, и любимыми произведениями становятся уже волшебные сказки с превращениями и путешествиями, победой добра над злом. Старшие дошкольники уже способны понимать и выделять главную идею литературного произведения, выразительные средства языка. Они могут различать жанры литературных произведений и особенности некоторых жанров [1], способны понимать юмористические произведения, которые вызывают у них положительные эмоции, активное осуждение, учат различать добро и зло [7, с. 307]. Но главное, по мнению А.В. Запорожца, дошкольник должен уметь эмоционально воспринимать поступки литературных героев, тем самым постепенно овладевать своеобразным набором эталонов добрых поступков [3, с. 119]. Следовательно, главная функция художественной литературы – это воспитательная функция, которая позволяет дошкольникам познавать жизнь, усваивать позитивное отношение к окружающему миру. При восприятии художественного произведения ребенок может представить определенную картину, переживает изложенные в рассказе события, становясь их непосредственным участником. Чем ярче и сильнее эти переживания, тем устойчивее и богаче его чувства и представления. Через собственное воображение литература позволяет развивать чувства и отношения, формируя положительные и отрицательные эмоции: любовь, сочувствие, заботу, сострадание, желание помочь и т.д.

Детская литература, обладая своими специфическими особенностями, выполняет ряд важнейших функций. Прежде всего, эстетическую, связанную с развитием особых эмоций, возникающих при восприятии литературных произведений. Через художественные эмоции читатель переносится в мир фантазии, испытывая наслаждение от прочитанного. Познавательная функция заключается в знакомстве маленького читателя с миром людей, предметов и явлений, о многом дети узнают именно из книги. Нравственная или воспитательная функция детской литературы позволяет приобщать детей к нравственным ценностям, активно включая их в процесс самовоспитания [5, с. 28]. Функция социализации состоит в том, что литературные сюжеты и персонажи приобщают ребенка к жизни в социуме, предлагают стереотипные правила поведения в определенных ситуациях, помогают разобраться в поступках окружающих людей, освоить оптимальные способы общения и взаимодействия с окружающими, знакомят с миром профессий и взаимоотношений взрослых, дальними странами, природой, дают образцы мужского и женского поведения, закладывают основы мировоззрения и др. Все эти функции определяют важную роль литературы – развивать и воспитывать через художественное слово.

Выделим характерные черты детской литературы:

- 1) темы произведений соответствуют возрасту и интересам детей;
- 2) «детский язык», простое и лаконичное изложение текста, доступная форма, обычная лексика;
- 3) в каждом произведении должно быть определенное путешествие или приключение, которое удерживает детский интерес;
- 4) содержании произведения должно быть много диалогов между героями, между автором и читателем;
- 5) каждое произведение должно учитывать объем содержания в соответствии с возрастом дошкольников;
- 6) книжное издание должно иметь большое количество иллюстраций и рисунков, соответствующих содержанию и логике произведения;
- 7) в конце добро всегда побеждает зло.

Таким образом, восприятие и чтение художественной литературы расширяет кругозор, обогащает чувственную сферу детей, служит средством воспитательного воздействия.

Важную роль играет воспитатель в анализе содержания литературного произведения после его прочтения. Чтобы заинтересовать детей художественной литературой, нужно учить их осознать главную идею произведения, понимать мотивы поступков героев, поэтому следует беседовать с детьми о прочитанном, делая акцент на качествах героев. В ходе беседы воспитатель учит выделять главную мысль произведения, отвечать на вопросы, предлагать свои пути выхода из ситуации. Такую беседу с анализом необходимо проводить с детьми после каждого прочитанного произведения.

Приобщение детей к художественной литературе сопровождается множеством проблем, одна из которых грамотный отбор произведений для детей. Умение правильно формировать круг детского чтения – основное профессиональное умение педагогов дошкольной организации. Само формирование круга детского чтения является сложным процессом, требующим знания истории и современного состояния отечественной детской литературы, психологии дошкольного возраста. При отборе литературных произведений важно учитывать цель их предназначения: для чтения и рассказывания или исполнительской деятельности.

Важно подчеркнуть, что отбор книг для детей необходимо осуществлять с учетом особенностей развития внимания, мышления, памяти, круга интересов детей (Л.М. Гурович, О.И. Соловьева, Н.С. Карпинская и др.). Так, Л.М. Гурович определила несколько групп детских художественных произведений:

1) русское народное творчество и творчество народов мира (загадки, потешки, пословицы и поговорки, сказки и небылицы и др.);

2) произведения отечественной и зарубежной классической литературы;

3) современная литература для детей [2, с. 70].

ФГОС дошкольного образования формулирует задачи ознакомления дошкольников с художественной литературой в двух направлениях: 1) речевое развитие, которое включает знакомство с книгами, обучение пониманию текстов различных жанров детской литературы; 2) художественно-эстетическое развитие, которое предполагает развитие восприятия произведений и фольклора, формирование нравственно ценных качеств [8]. На основе этих задач выделяются общие критерии отбора произведений детской художественной литературы. Прежде всего, художественное произведение должно сочетать в себе познавательное, воспитательное и художественное начало. Педагогические принципы ориентируются преимущественно на воспитательную ценность произведения, а также на доступность, наглядность, занимательность и динамичность сюжета. Психологические принципы учитывают главным образом возрастные особенности детей, необходимость развивать концентрацию и переключение внимания, чтобы предотвратить быструю утомляемость, расширять социальный опыт, объем памяти и пр. Как уже говорилось выше, чтение художественной литературы оказывает значительное психологическое воздействие на эмоциональную сферу дошкольника. Однако, это происходит только при условии сформированности интереса к чтению, поэтому необходимо, в первую очередь, стимулировать интерес детей к книге. Литературоведческие принципы предполагают знакомство со всеми видами и жанрами литературы: проза, поэзия, драма, знакомство с русской народной литературой и литературой народов мира. При отборе литературного произведения учитывается единство содержания, тематики, проблематики и идейно-эмоциональной оценки.

Важно уделять внимание прежде всего содержанию литературного произведения. Оно должно подходить для драматизации, поэтому обязательно наличие динамичного и последовательного игрового сюжета, ярких характерных героев, диалогов и действий персонажей. Сюжет литературного произведения должен побуждать ребенка к активному и самостоятельному его перенесению в игровую деятельность. Следующим критерием отбора детской литературы является учет половых различий дошкольников. Так, подбирая литературу для чтения дошкольникам, воспитатель должен учитывать, что для девочек в большей степени нужно читать книги, где говорится о женском предназначении, ведении домашнего хозяйства, поведении в обществе. Мальчикам в большей степени будет интересна тематика о сильных и мужественных героях. Следует учитывать сезонный отбор литературных произведений.

Итак, отбор литературных произведений очень сложный и многогранный процесс, в котором уделяется внимание возрастным, временным, личностным, педагогическим и индивидуальным факторам построения образовательной деятельности в определенной возрастной группе. Здесь велика роль самого воспитателя, который должен знать, любить и понимать детскую литературу, следить за ее новинками, а также хорошо представлять интересы и возможности детей конкретной возрастной категории. Такой профессиональный взгляд на проблему поможет не только правильно отобрать литературу для дошкольников и познакомить их с разнообразными и «правильными» детскими книгами, но и сформировать интерес и избирательность маленького читателя, что в конечном счете будет способствовать развитию положительных нравственных качеств.

В группе детского сада важно, как можно более полно, реализовать воспитательные возможности книги, создавая определенные условия: доступность, ориентация на возрастные особенности, яркость, красочность, наглядность в уголке книги. Для того, чтобы формировать интерес детей к художественной литературе, важно не только учитывать критерии отбора к книгам, но и правильно создавать литературный центр в каждой группе. Он не только повышает интерес ребенка к детской книге, но и воспитывает бережное отношение к ней. Литературный центр должен быть спокойным, тихим, уютным, эстетически оформленным местом, желательно возле окна, где дошкольники могут самостоятельно пообщаться с книгой, рассмотреть иллюстрации, развернуть режиссерскую игру. Литературный центр наполняется книгами в строгой зависимости от возраста воспитанников.

Выводы. Итак, художественная литература является сильным эмоциональным средством, который может воздействовать на мысли и сознание детей, формировать определенные нравственно ценные качества и навыки поведения, воспитывать чувства и отношения дошкольников к окружающей действительности, обогащать социальный опыт воспитанников.

Литература:

1. Гербова, В. В. Развитие речи в детском саду: Старшая группа / В.В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 144 с.

2. Гурович, Л. М. Ребенок и книга: пособ. для воспитат. дет. сада / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая. – М.: Академия, 1992. – 160 с.

3. Дубовис, Д. М. Вопросы художественного восприятия в трудах А.В. Запорожца (К 80-летию со дня рождения) / Д.М. Дубовис, К.Е. Хоменко. – Вопросы психологии. – 1985. – №5. – С. 117-123.

4. Егорова, А. Н. Приобщение дошкольников к духовно-нравственным ценностям / А.Н. Егорова, Т.Г. Ханова // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2016. – С. 31-34.

5. Минералова, И. Г. Детская литература. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / И.Г. Минералова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 176 с.

6. Неверович, Я. З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста / Я.З. Неверович // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1986. – С. 32-51.
7. Рыкова, М. А. Роль художественной литературы в духовно-нравственном воспитании дошкольников / М.А. Рыкова // Молодой ученый. – 2016. – №16. – С. 379.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
9. Флерина, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е.А. Флерина. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. – 333 с.
10. Ханова, Т. Г. Педагогические условия развития детской игры / Т.Г. Ханова // Нижегородское образование. – 2015. – № 3. – С. 152-155.
11. Ханова, Т. Г. «Современное дошкольное детство: проблемы и перспективы»: по материалам региональной научно-практической конференции / Т.Г. Ханова // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 2 (10). – С. 31.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Харитоновна Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», (г. Оренбург)

ФАСИЛИЦИРУЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье дано определение фасилитации и обозначены ее задачи в педагогическом процессе. Выполнен теоретический анализ фасилитирующих возможностей преподавателя с целью минимизации рисков социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья. Основное внимание уделяется определению сложного комплекса проблем и социальных рисков, проявляющихся в процессе социального взаимодействия студента в современном обществе.

Ключевые слова: фасилитирующая деятельность преподавателя, проблемы и риски социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article defines the facilitation and identifies its tasks in the pedagogical process. The theoretical analysis of the teacher's facilitation capabilities in order to minimize the risks of social interaction of students with disabilities. The main attention is paid to the definition of complex complex problems and social risks, manifested in the process of social interaction of the student in modern society.

Keywords: facilitates a activity of the teacher, the problems and risks of social interaction of the students with disabilities.

Введение. В условиях информационно насыщенного пространства и новых технологий образования, личностно ориентированной парадигмы обучения целью образования становится фасилитация изменения и учения педагога. Современное общество приводит к неоднозначным изменениям форм социальных отношений и взаимодействий, характера освоения ценностных норм и установок социума, к неопределенности социального статуса студенческой молодежи, к несогласованности получаемого жизненного и профессионального опыта реальной ситуации бытия, к размытости перспектив дальнейшего сосуществования, что порождает риски социализации человека с ограниченными возможностями здоровья, осложняющие ее протекание и угрожающие воспроизводству жизненных возможностей современного студента.

Формулировка цели статьи. Теоретико-методологические основания фасилитирующей деятельности преподавателя как средства минимизации рисков социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Введение принципа фасилитации обуславливается утверждением в системе образования концепции обучающегося общества, условиями среды обучения, множественностью и параллельностью разных систем объяснения мира, правом обучающегося на выбор форм, методов и средств обучения, переориентацией обучающегося с оценки обучения на самооценку и пр. Преподаватель, руководствующийся принципом фасилитации, становится посредником между педагогической наукой и практикой образования, обучающимся и содержанием образования тем самым минимизируя риски социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. Анализ теоретических исследований и образовательной практики показывает, что одним из эффективных путей в образовании является обучение с ориентацией на потенциал обучающихся. Принимая обучающегося как источник собственного знания, в основу обучения положены две метафоры: метафора Сократа – это метафора родовспоможения: у человека есть знание, которое он не может осознать сам, и нужен помощник, который майевтическими методами может помочь родить это знание (майевтика – повивальное искусство, метод Сократа извлекать скрытое в человеке знание с помощью искусных наводящих вопросов).

Вторая метафора, евангельская, метафора выращивания зерна: знание вырастает в сознании человека как зерно в почве, а это означает, что знание не детерминируется внешним сообщением. Знание возникает как результат познающего воображения, стимулированного сообщением, посредником.

Эффективное функционирование образовательной системы зависит от реализации концепции фасилитации, ведущими положениями которой являются:

1) общенаучной основой выступает системный, теоретико-методологической стратегией – деятельностный, ценностно-акмеологический и синергетический подходы, а практико-ориентированной тактикой – компетентностная модель обучения;

2) ядро концепции составляет совокупность закономерностей и принципов обучения, разрабатываемая в логике фасилитации и стимулирующая тенденции обучающегося к самоорганизации;

3) необходимыми и достаточными педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность обучения на основе фасилитации, являются: организационно-педагогические, научно-теоретические, социально-психологические, социально-педагогические, индивидуально-психологические, ценностно-ориентационные;

4) принципами построения технологии фасилитирующего обучения являются: осознание потребностей субъектов учения, овладение способами получения и обработки информации, стимулирование субъектного опыта обучающегося;

5) содержание программ и планов обучения исходит из изменений, происходящих в современном образовании; фасилитируется стремление обучающегося изучать проблемы с различных точек зрения и искать объяснение педагогическим явлениям в разнообразных организационных формах обучения, иницирующих потенциал обучающегося к саморефлексии, самоорганизации сознания;

6) перевод образовательной системы на достижение результатов обеспечивается на основе фасилитации собственным потенциалом образовательной системы в контексте парадигмы самоорганизации;

7) критерии эффективности обучения исходят из представлений о ведущей роли субъектов учения, их самооценки, фасилитации учения, в выработке способов профессионального самоосуществления, самоорганизации, саморегуляции и социокультурной миссии системы образования [2].

Технология фасилитирующего обучения направлена на развитие личностных функций студентов с ограниченными возможностями здоровья, где они выступает как субъект когнитивной деятельности и как индивидуальность профессионально-педагогических действий. Технология обучения предполагает проектирование цели и содержания образования, форм организации учебного процесса (групповых, индивидуальных), выбор методов и средств обучения, формирование творческой комфортной образовательной среды. Содержание технологии обучения мыслится как содержание и структура учебной информации, предъявляемой обучающимся, и комплекс задач, упражнений и заданий, обеспечивающих формирование учебных и профессиональных навыков и умений, накопление первоначального опыта социального взаимодействия.

Для уменьшения, понижения интенсивности, доведения до минимально возможного уровня (локализации) рисков социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья в контексте организационно-педагогического содействия необходим: объективный учет специфики современного и предшествующего состояния процессов социального становления, поведенческих характеристик студенчества и его менталитета; своевременное устранение и блокировка факторов и обстоятельств, тормозящих процесс социализации современной студенческой молодежи; наличие и реализация эффективных механизмов обоснованной государственной молодежной политики [1]. Для эффективной жизнедеятельности в социальной среде студенческой молодежи необходимо освоение новых социальных ролей, достижение определенного социального статуса в контексте продуктивной самореализации, формирование жизнеспособности личности. И общество в рамках реализации организационных, временных, экономических, образовательных, информационных и т.п. ресурсов определяет направления и ориентиры для решения организационно-педагогического содействия минимизации проблем студентов с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивая тем самым самосохранение социума и оптимальное развитие студенчества как субъекта социально-исторического прогресса в условиях современных реалий социальной действительности [4].

Студенты с ограниченными возможностями здоровья в условиях рискогенного социума нуждаются в особо продуманной системе организационно-педагогического содействия, которая рассматривается нами как совокупность педагогически и социально целесообразных взаимосвязанных равноправных действий общества, государства, социальных институтов, педагогического сообщества, сбалансированность которых способствует оптимальной минимизации рисков социального взаимодействия обучающихся. Во взаимной направленности векторов их активности в позитивное русло в системе социальной деятельности, общения и личностного развития происходит создание общего субъектно-развивающегося пространства для студентов с ограниченными возможностями здоровья, редукция социальной, личностной и образовательной напряженности, рождается нацеленность на саморазвитие взаимодействующих субъектов, преобразуются сами субъекты, отношения между ними, связи с различными сторонами объективной действительности. При этом акцентируется внимание на то, что в процессе фасилитирующей деятельности преподавателя как средства минимизации рисков социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивается сочетание внешних влияний, актуализирующих адекватную реакцию обучающихся на влияние извне (принимать поддержку, помощь, участие в преодолении возникающих затруднений), и внутреннюю активность субъектов образования (нести ответственность за личностные деяния и способы поведения в рамках собственного построения траектории выхода из проблемных ситуаций) [3].

В данном аспекте в осуществлении организационно-педагогического содействия минимизации рисков социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья крайне важно знать те реальные проблемы, затруднения, трудности (образовательные, личностные, познавательные, профессиональные), испытываемые обучающимися различных уровней образования.

Необходимо отметить тенденцию недостаточного «воспроизводства человеческого капитала», - так как студенческая молодежь не всегда способна оптимально использовать личностный потенциал, что в конечном счете может обусловить замедленные темпы социально-экономического развития региона. В этой связи актуализируется проблема реализации обновленных подходов к организационно-педагогическому содействию минимизации рисков социального взаимодействия студенческой молодежи, и совершенствования способов, действий и системы мер, которые определяют создание эффективных условий успешного социального становления и эффективной самореализации молодежи (Государственная программа «Развитие системы образования Оренбургской области» на 2014–2020 годы).

Значимым при этом является оказание компетентной помощи и поддержки инициативных проявлений личности в наиболее интенсивный и противоречивый период жизнедеятельности молодого человека, от продуктивности которого зависит дальнейшее благополучие и совершенствование как отдельной личности, так и общества в целом. В этом ракурсе система государственного влияния на процессы социального становления студенческой молодежи приобретает статус организационно-педагогического содействия

минимизации рисков социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья, помогающая создать условия, ориентированные на выработку эффективной жизненной ориентации личности; овладение новыми способами субъект-субъектного взаимодействия, совершения позитивных смыслоопределяющих выборов жизнедеятельности.

Индикаторами рисков социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья служат следующие признаки: нарушение коммуникации в системе отношений «обучающийся - педагог», «обучающийся - сверстники», «обучающийся - социальные институты»; низкий уровень социальных достижений молодого человека, значительно расходящийся с его потенциалом; деформация чувства собственного достоинства; потребительская психология; переживание личностью эмоционального стресса; несформированность эмпатии, ослабление чувства стыда, равнодушное отношение к переживаниям других; наличие кризисных жизненных ситуаций; поведение личности, отклоняющееся от социальных норм и требований; расширение неофициальных позиций, связанных с участием в неформальных объединениях (образовательная программа «Социализация и воспитание»).

Принципиально значимая идея фисилицирующей деятельности преподавателя как средства минимизации рисков социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации — создание специального социализирующего пространства образовательного процесса на основе целенаправленного комбинирования системы активного взаимодействия обучающегося с другими, внешним миром в рамках содержательных направлений («Социальное обучение» – «Профессиональное общение» – «Социальная практика»), при оптимальном использовании ресурсов образовательной деятельности, ресурсов социума и личностных ресурсов для эффективного выявления и решения проблем личностно-средового взаимодействия молодого человека с внешним социокультурным окружением (ослабление или устранение факторов, оказывающих негативное воздействие, оказание помощи), его успешной интеграции в социум.

Минимизация рисков социализации обучающегося отражает необходимость реализации следующих положений обеспечения социализирующей направленности образовательного процесса в контексте:

- целенаправленного осуществления социального обучения, позволяющего обогатить совокупность знаниевых конструктов молодого человека об окружающей действительности - при использовании интерактивных методов и форм обучения (социальных практик, образовательно-информационных занятий, информ-интернет-клубов, специально организованных ситуаций-событий, ситуаций-оценок, ситуаций-проблем, ситуаций-иллюстраций, ситуаций-упражнений; социальных дискуссий, творческих встреч-диалогов, интеркультурных объединений), обеспечивающих накопление социального опыта проектирования осмысленного жизнедеятельности по отношению к многообразным областям личностной и социальной действительности;

- реализации потенциала социально-воспитательной деятельности образовательной организации (приоритетными направлениями которой являются гражданско-правовое, патриотическое, нравственно-эстетическое, пропаганда здорового образа жизни, формирование активной жизненной позиции, научно-исследовательское, развитие самоуправления), обеспечивающего формирование у обучающегося инициативы, социальной активности, творческой самостоятельности, гражданской ответственности, устойчивой социально-нравственной позиции, активизирующего процесс социальной ориентации личности, ее востребованности в обществе, продуцирующего устойчивую гуманистическую позицию общения и национального самосознания;

- использования ресурсов социума (баз практик, образовательных учреждений и учреждений культуры, административных органов, социальных и воспитательных организаций, общественных и социально-политических движений и организаций и т.п.) как системы социальных отношений и взаимодействий, определяющих усвоение обучающимися ценностных конструктов образовательной и коммуникационной сферы, овладение способами социально значимой деятельности, обеспечивающих поиск выбора проектирования продуктивных видов отношений обучающегося к другим, социальным реалиям, самому себе [4].

Выводы. Таким образом, для минимизации рисков социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации педагог должен выступать как фасилитатор (инициатор, содействующий и редуцирующий возникающие проблемы в сфере познания, социального взаимодействия, социальной практики), модератор (раскрывающий личностный потенциал и резервные возможности молодого человека), ментор (наставник, помогающий оценить важность социального становления как необходимого фактора достижения успешности в разнообразных областях действительности), мотиватор (стимулятор, ориентирующий обучающегося на достижение акме-вершин и необходимость самосовершенствования в течение всей жизни). Педагог в контексте оптимальности минимизации рисков социального взаимодействия студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации реализует концепты ценностно-смыслового поля ключевых установок педагога: «Презумпция приемлемости» (в контексте приоритетности признания права молодого человека на избираемые им поведенческие способы); «Достоинство различия» (в рамках осознания и принятия индивидуально-поведенческих и ценностно-содержательных различий субъектов взаимодействия); «Толерантность к неопределенности» (в контексте принятия потенциальной многозначности перспектив социального становления и способов самореализации обучающегося); «Работа в пространстве возможностей» (в рамках понимания образования и процесса социализации как динамичного пространства возможностей); «Совместное раздумывание» (в контексте приобщения к «групповому» осмыслению обновленного уровня осознанной личностной активности); «Методическая вариативность» (в рамках свободного выбора методических приемов, средств влияния и способов организации взаимодействия субъектов образования); «Контекстное взаимодействие» (в контексте актуализации в сознании обучающегося процессов рефлексивного осознания личного пространства возможностей, помощь в расширении контекста жизненной ситуации).

Литература:

1. Город и горожане: социологические очерки: дайджестин-формация по итогам шести опросов населения города Оренбурга / Под общ. ред. Э.М. Виноградовой. Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2015. 156 с.

2. Димухаметов Р.С., Мунарбаева Б.Г. Социально-педагогическая фасилитация как инновационная технология в образовании: разработка научно-практического курса подготовки бакалавра педагогики, педагога-фасилитатора: учебно-методическое пособие. – Костанай- Челябинск, 2014. – 128 с.

3. Харитонов, Е. В., Пак, Л. Г. Минимизация рисков обучающегося в образовательной организации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=263>

4. Пак Л. Г. Субъектно-развивающая социализация студента вуза: теоретико-методологические основания: монография. М.: Спутник, 2010.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Хлыбова Марина Анатольевна

Пермский государственный аграрно-технологический университет
имени академика Д. Н. Прянишникова (г. Пермь)

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРОВ И АСПИРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования научно-исследовательской компетенции магистров и аспирантов в процессе обучения иностранному языку. В статье отмечена необходимость формирования исследовательских компетенций как средства достижения профессиональной компетентности будущего специалиста. Показано, что профессионально ориентированные научно-исследовательские задания на занятиях иностранного языка позволяют обучающимся, помимо формирования иноязычной коммуникативной компетенции, развить и закрепить конкретные навыки и подходы к ведению и организации научно-исследовательской деятельности, получить дополнительный стимул к личностному и профессиональному росту.

Ключевые слова: научно-исследовательская компетенция, исследовательская деятельность, магистратура, аспирантура, иностранный язык, неязыковой вуз.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of the master and post-graduate students' scientific competences in the process of teaching foreign language. The article points out the necessity of formation of research competencies as a means of attaining the overall scientific competency of upcoming specialists. The professionally oriented scientific tasks offered on the foreign language courses are shown to aid the students in formation of the foreign language communicative competency as well as in development of specific skills and approaches to the conduct and organization of scientific and research activities, likewise in the stimulation of personal and professional advancements.

Keywords: scientific competency, research activities, master courses, post-graduate courses, foreign language, non-linguistic institution of higher education.

Введение. Переход России на инновационный путь развития заставляет задуматься о необходимости внедрения научно-исследовательской деятельности в программы подготовки выпускников всех направлений. В настоящее время все более востребованным становится специалист, обладающий как профессионально значимыми компетенциями, так и общей исследовательской компетенцией, обеспечивающей выход за границы профессиональной деятельности. Проведение активной исследовательской деятельности в вузе способствует созданию среды, способствующей развитию инноваций, возможности проявления научного интереса, формированию научно-исследовательской компетенции.

Под научно-исследовательской компетенцией понимается способность и готовность специалиста результативно применять имеющиеся знания, умения и навыки в ходе научно-исследовательской деятельности и в процессе решения профессиональных задач [7]. Научно-исследовательская компетенция является основой профессиональной компетентности обучающихся, позволяющая решать сложные задачи в условиях все возрастающих вызовов изменяющейся культурной, социальной и технологической среды и в то же время является основой конкурентоспособности специалиста на развивающемся рынке труда [1].

Научно-исследовательская работа является одним из видов профессиональной компетентности магистра и аспиранта. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (далее - ФГОС ВО) предусмотрено формирование системы компетенций в области научно-исследовательской работы выпускника магистратуры и аспирантуры.

И. А. Зимняя [2] подчеркивает, что в магистратуре и аспирантуре происходит дальнейшее развитие учебно-исследовательской работы бакалавров, происходит формирование навыков как научно-исследовательской деятельности (магистратура), так и собственно научной деятельности (аспирантура). Сформированность учебно-исследовательской компетенции на уровне бакалавриата и ее развитие в магистратуре и аспирантуре является необходимой основой для развития научно-исследовательской компетенции [2].

Следует отметить, что обучающиеся, в частности, магистры, бывают недостаточно вовлечены в научно-исследовательскую деятельность либо могут испытывать затруднения в процессе ее осуществления.

Формулировка цели статьи и задач. В данной статье рассматривается формирование научно-исследовательской компетенции магистров и аспирантов в процессе обучения иностранному языку. Потенциал иностранного языка в формировании научно-исследовательских компетенций рассматривается в работах О.В. Лопатиной, Р.С. Сайфуллиной, О.Г. Безрукова, Л.П. Крившенко, А.В. Захаровой, Г.Ф. Калгановой, М.Г. Кудрявцевой и др.

Изучение иностранного языка в вузе является одним из важнейших компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста. Иноязычная коммуникативная компетенция в данном случае имеет ярко выраженную профессиональную направленность и ставит своей основной целью развитие навыков и умений в сфере профессионального и научного общения. В высшей профессиональной школе речь идет о создании языковой среды и создании условий для формирования потребности в использовании иностранного языка как

средства реального общения в процессе межкультурного, профессионального и научно-исследовательского взаимодействия.

Для достижения данной цели необходимо наметить актуальные направления обсуждения проблемы по формированию научно-исследовательской среды в процессе обучения иностранному языку, которая будет создавать все условия для подготовки обучающихся к исследовательской деятельности в профессиональном сообществе.

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что формирование научно-исследовательской компетенции магистров и аспирантов осуществляется как за счет развития инвариантных компетенций (проявляющихся на всех этапах образования), так и за счет добавления специальных компетенций, которые вводятся на определенной ступени образования. Специфика развития инвариантных компетенций состоит в последовательном углублении их развития на каждом этапе, что проявляется в изменении конкретных показателей их выражения.

Согласно ФГОС ВО, научно-исследовательская работа магистров является обязательным разделом основной образовательной программы, т.е. все магистры должны в той или иной степени участвовать в научных исследованиях. Программа обучения магистра предполагает большой объем исследовательской работы, что отличает программы магистратуры от программ бакалавриата, и включает в себя, прежде всего, обучение планированию научно-исследовательской работы; ознакомление с тематикой исследовательских работ в выбранной области и выбор темы исследования; написание рефератов по выбранной теме; проведение научно-исследовательской работы; составление и корректировку плана проведения научных исследований; составление отчета о результатах научно-исследовательской работы [5].

В отличие от предыдущих ступеней обучения, научно-исследовательская работа аспиранта нацелена уже на поиск и получение нового знания. В частности, ФГОС ВО регламентируют следующие специальные научно-исследовательские компетенции аспирантов: способность к *критическому* анализу и оценке современных научных достижений, генерирование *новых* идей при решении исследовательских и практических задач; способность проектировать и осуществлять комплексные исследования; готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач; готовностью использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках; способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития [5].

Основными задачами научно-исследовательской деятельности аспиранта в подготовке научно-квалификационной работы (диссертации) являются:

- формирование и развитие навыков проведения научного исследования, умения самостоятельно ставить и решать исследовательские задачи;
- формирование творческого мышления на основе базовой образовательной подготовки и сформированного высокого уровня владения научно-исследовательскими знаниями, умениями и навыками;
- осуществление деятельности, направленной на решение научных задач под руководством научного руководителя, развитие творческих способностей и профессиональных качеств личности аспиранта.

Как правило, обучение иностранному языку в магистратуре и аспирантуре гармонично встраивается в научно - исследовательскую деятельность, оно направлено на развитие таких умений как реферирование, аннотирование, научное письмо, научный перевод, беседа на профессиональную (научную) тему на иностранном языке.

Изучение иностранного языка в вузе в современных условиях входит в процесс общей профессионализации как единство в решении двух задач – овладении языком специальности (профессиональным иностранным языком) и навыками его практического использования. При этом формируется ряд исследовательских компетенций, как то: работа с информацией, выбор инструментальных средств обработки данных, использование компьютерных технологий и др. [3].

Учитывая совокупность факторов при формировании научно-исследовательской компетенции средствами иностранного языка, студенты приобретают знания, умения и способы деятельности, позволяющие им «занимать позицию исследователя, способного как проводить, так и излагать результаты проведенного исследования на языке международного общения, что способствует полной реализации их интеллектуального потенциала в будущей профессиональной деятельности» [4].

Применение иностранного языка в сфере научного и профессионального общения способствует формированию научно-исследовательской компетенции, определению перспективных тенденций и готовности к решению задач, связанных с профессиональной и научной деятельностью.

В процессе обучения иностранному языку при формировании научно-исследовательской компетенции необходимо:

- определить виды деятельности и заданий, которые будут способствовать формированию научно-исследовательской компетенции, правильно отобрать и представить содержательный компонент;
- обеспечить наполнение занятий исследовательскими и творческими формами работы;
- создать условия для раскрытия личностного потенциала обучающихся средствами развивающих технологий обучения.

Например, на занятиях по иностранному языку обучающимся могут быть предложены задания проблемного (исследовательского и проектного) характера (научно-исследовательские задания), как «выступление с докладом на научной конференции», «написание эссе по изучаемой проблеме», «подготовка к научной дискуссии», «проведение круглых столов».

В процессе выполнения заданий, касающихся проблематики проводимых научных исследований, обучающиеся самостоятельно ищут, осваивают, анализируют информацию на иностранном языке, корректируют предлагаемые преподавателем материалы, вносят поправки и дополнения, делают выводы, иными словами, формируются навыки к самостоятельной научной деятельности, обретению и накоплению собственного профессионального опыта.

Подготовка эссе способствует систематизации, закреплению, критическому анализу полученной информации.

Подобные профессионально ориентированные научно-исследовательские задания позволяют обучающимся продемонстрировать, помимо уровня иноязычной коммуникативной компетенции, конкретные навыки и подходы к ведению научно-исследовательской деятельности, закрепить навыки организации

научно-исследовательской деятельности, получить дополнительный стимул к личностному и профессиональному развитию. Восприятие материала на иностранном языке дает возможность взглянуть на него под другим углом и может способствовать улучшению восприятия материала дисциплин профессионального цикла.

Следует подчеркнуть, что научно-исследовательская деятельность на иностранном языке представляет дополнительную сложность, поскольку в этом случае к профессиональным аспектам добавляются языковые сложности:

- определение ключевых слов для проводимого исследования;
- активизация уже знакомой лексики и грамматики;
- введение новых лексико-грамматических единиц;
- отработка и усвоение новых лексико-грамматических единиц в процессе работы с соответствующим комплексом упражнений и т.д.

В разработанном на кафедре иностранных языков Пермского ГАТУ учебно-методическом обеспечении представлены рекомендации по подготовке и проведению научно-исследовательских заданий у магистров и аспирантов неязыкового вуза.

Данное учебно-методическое обеспечение связано и опирается на общий курс иностранного языка, оно нацелено на совершенствование языковых и речевых умений, необходимых для профессионально-научной деятельности. Тематика текстов и учебных материалов, а также лексический минимум определяются в том числе уровнем стартовой подготовки обучающихся, а также научным направлением и конкретной тематикой диссертационных исследований.

В учебно-методическом обеспечении представлено наполнение занятий по иностранному языку исследовательскими и творческими формами работы (широкий спектр речевых упражнений), отражающих элементы стиля научного (академического) иностранного языка:

- 1) обмен мнениями/информацией в ситуации профессионального общения, на основе определенного текста;
- 2) тематические дискуссии;
- 3) выражение согласия/несогласия с высказываниями по прочитанному тексту с приведением аргументации;
- 4) вопросы к тексту, побуждающие к размышлению мысли на основе знаний, мнений или опыта обучаемых;
- 5) изучение, обсуждение и решение ситуаций из собственной практики;
- 6) деловые, ролевые игры [6].

На проводимых занятиях создаются профессионально-ориентированные ситуации, направленные на обсуждение широкого круга научно-исследовательских вопросов, в том числе, «Современные тенденции развития науки и современных технологий», «Международные конференции и семинары», «Международная научная командировка», «Подача заявок на грант», «Оформление документов для участия в международных конкурсах» и других тем, затрагивающих основные положения по оформлению научной статьи, аннотации, научного доклада, рецензии и т.д.

Особую роль в практическом применении иностранного языка при формировании научно-исследовательской компетенции играет участие студентов в научно-практических конференциях на иностранном языке, являющее собой интегративный вид научной и учебной деятельности, сочетающей практические и исследовательские аспекты, развивающей одновременно различные типы мышления, способствующей саморазвитию и повышению творческого потенциала студентов.

Ежегодно на кафедре в рамках студенческих конференций организуются научно-практическая конференция. Данный вид научно-исследовательской работы студентов рассматривается как внеаудиторная работа, но участие в конференции выполняет важную и системообразующую роль в овладении навыками исследовательской деятельности.

Также ежегодно кафедрой организуются круглые столы с обучающимися, посвященные актуальным проблемам научно-исследовательской деятельности. Круглые столы могут быть организованы по темам «Возможности карьерного роста в изучаемой области науки», «Социальная ответственность ученого за результаты своего труда», «Достижения и инновации в области профилирующей науки» и т.д.

Выводы. Формирование компетенций в исследовательской деятельности является неотъемлемым условием подготовки современного специалиста. Уровень научно-исследовательской компетенции, сформированной, в том числе и средствами иностранного языка, выступает важным критерием успешности профессиональной деятельности будущего специалиста.

Учет необходимости повышения научно-исследовательской компетенции в процессе преподавания иностранного языка в вузе может предоставить дополнительные возможности для проведения собственных научных исследований на иностранном языке, стимулирования интереса к иноязычным аутентичным источникам по профессии, предоставления обучающимся возможностей для участия в международных конференциях, стажировках за рубежом и формирования высококвалифицированных, мобильных специалистов, отвечающих требованиям времени.

Представленное в статье учебно-методическое обеспечение способствует формированию исследовательской компетенции у обучающихся в процессе изучения иностранного языка, выбору преподавателем оптимального содержания и технологий, направленных на формирование научно-исследовательской компетенции магистров и аспирантов.

Литература:

1. Батракова И.С., Тряпицын А.В. Преимущество подготовки в магистратуре и аспирантуре современного вуза как условие развития исследовательской компетентности обучающихся // Известия ВГСПУ. №9 (94). 2014. с. 101-107
2. Исследовательская деятельность в вузовской и послевузовской подготовке бакалавров, магистров, аспирантов: сб. статей / под науч. ред. проф. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 116 с.
3. Крившенко Л.П., Захарова А.В. Формирование исследовательских компетенций в процессе обучения иностранным языкам // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика», 2013. № 3. С. 15–22., с. 15

4. Лопатина О.В., Сайфуллин Р.С. К разработке научно-методического обеспечения формирования исследовательской компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка // Вестник Казанского технологического университета, 2015. № 5 (15). С. 248–251., с. 249

5. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 06.05.2017).

6. Хлыбова М.А. Английский язык для аспирантов: учеб-метод. пособие по англ. яз. для аспирантов. - Пермь: Изд-во ФГОУ ВПО «Пермская ГСХА», 2013. – 141 с.

7. Шестак В.П., Шестак Н.В. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 115-119.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской филологии Цаликова Мадина Ахметовна
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской филологии Фардзинова Мадина Дзибусовна
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКТИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-ОСЕТИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА)

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему корректирующего контроля, позволяющего выявить не только уровень сформированных знаний студентов, но и определить качество воспитательного процесса. В ходе исследования авторы приходят к мнению о том, что в воспитании, в отличие от обучения, нет стандарта, в связи с этим требуется особая корректность и доверительность в процессе осуществления контроля, забота о достоинстве субъектов воспитания. Данный подход следует учитывать при выборе тех или иных форм работы по обучению и воспитанию студентов.

Ключевые слова: контроль качества образования, мониторинг образовательной деятельности, формы контроля обучаемых, технологии организации корректирующего контроля качества образования, воспитательный процесс вузе.

Annotation. In the article the author considers the problem of corrective control allowing to reveal not only the level of the formed knowledge of students, but also to define quality of educational process. In the course of the study, the authors come to the conclusion that there is no standard in education, in contrast to training, in this regard, requires special correctness and trust in the process of monitoring, care about the dignity of the subjects of education. This approach should be taken into account when choosing certain forms of work on training and education of students.

Keywords: quality control of education, monitoring of educational activities, forms of control of students, the technology of the organization of corrective quality control of education, the educational process of higher education.

Введение. Развитие и воспитание учащихся в духовно-нравственном аспекте сегодня прописано в федеральных государственных образовательных стандартах и «является одним из значимых направлений в деятельности любого образовательного учреждения» [7, с. 4]. В Федеральном законе об образовании говорится следующее: «духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность» [6, с. 15]. Образ выпускника, предложенный ФГОС, предписывает научить обучаемого отождествлять себя со своим народом, ощущать себя гражданином своей родины, «быть толерантным в современном многонациональном и поликультурном обществе, оставаясь при этом социально активным, осознавая ответственность за свои поступки» [7, с. 17]. Следовательно, перед образовательными учреждениями ставится цель – подготовка ответственного гражданина, знающего традиции своего народа, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. В этой связи исследования в области современной педагогической науки все чаще связаны с исследованием оптимальных путей и средств совершенствования качества образования в целом и качества обучения в частности. В современных условиях развития общества совершенствование образовательной системы чаще всего ассоциируют с потребностью управления качеством образовательных услуг. Иными словами, понятие «качество» стало не только значимым критерием, характеризующим те или иные процессы в сфере экономики, но и актуальной проблемой педагогической науки. Заказчики образовательных услуг особое внимание отводят их качеству. В связи с этим, качество образования становится также социально востребованной категорией.

Исследования в области современной педагогической науки все чаще связаны с исследованием оптимальных путей и средств совершенствования качества образования в целом и качества обучения в частности. В связи с этим, исследователями пересматриваются базовые компоненты педагогического процесса, анализируется их эффективность, а также создаются инновационные технологии обучения. В этом аспекте педагогический контроль становится основным компонентом педагогического процесса и каждой технологии обучения, приобретая в особую значимость. В то же время, анализ литературы по проблеме контроля и исследование практики его организации в образовательном учреждении выявляют определенное несоответствие в реализации контролирующей деятельности со стороны педагога (в большей степени это касается текущего и промежуточного контроля).

Проведение и реализация контроля представляет собой процесс субъект-объектного взаимодействия обучаемого и педагога; итогом контроля является количественная оценка, не в полной мере учитывающая разнообразную качественно-количественную характеристику учебно-познавательной деятельности обучаемых; процесс осуществления контроля и оценивания знаний и умений обучаемых, как правило, носит констатирующий характер, в связи с чем, недостаточно используется обучающий, развивающий и воспитывающий потенциал контроля; реализуемые на практике формы контроля и оценивания не формируют необходимых «устойчивых навыков взаимо- и самоконтроля» [2, с. 15].

Ряд исследователей в области контроля знаний определяют прямую зависимость качества обучения от полноты реализации обучающей функции контроля, от развития личностных качеств, способствующих эффективной реализации профессиональной деятельности. Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что корректирующий контроль в образовательном учреждении приобретает особую значимость, так как позволяет в полной мере реализовать единство обучающей, воспитывающей и развивающей функций контроля, обладая при этом, достаточно большим потенциалом для повышения качества обучения. Вместе с тем, исследования, посвященные проблемам корректирующего контроля, практически не освещают влияния данного вида контроля на повышение качества обучения, а также не предлагают современных технологий контроля и оценивания знаний и умений обучаемых, позволяющих комплексно решить данную проблему.

Таким образом, мы считаем целесообразным говорить об определенном противоречии в теории и практике педагогической науки. Указанные разногласия наблюдаются между потребностью повышать качество обучения и недостаточной изученностью направлений его повышения относительно к отдельным компонентам педагогического процесса в целом и корректирующего контроля в частности, между необходимостью в технологии корректирующего контроля, нацеленного на повышение качества обучения и ее отсутствием.

Изложение основного материала статьи. В процессе учебной и внеучебной деятельности контроль в деятельности педагога ориентирован на два основных объекта: сам проводимый педагогический процесс, а также результат педагогической деятельности. Полученные в ходе учебной деятельности результаты контроля составляют базу для определения цели и ее достижения; кроме того, контрольный срез знаний достаточно непредвзято отображает эффективность проводимой педагогом работы, и, конечно, достигнутые учащимися результаты. Именно это дает возможность преподавателю скорректировать свою деятельность и вносит в нее необходимые изменения.

Необходимо отметить, что понятие «контроль» в образовательном контексте приобретает иной смысл. По мнению Изотова Н.В., контроль предполагает такие операции, как «выявление, измерение, качественный анализ и оценивание, и включается в более общее понятие педагогической диагностики, под которой понимается определение характеристик процесса и результатов образовательной деятельности педагога и учащихся (воспитанников) с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки образовательного процесса» [3, с. 38]. В данной работе мы будем придерживаться именно этой точки зрения.

В практике применяются разнообразные формы контроля обучения. Так, например, по характеру получения информации можно выделить: устный и письменный контроль; по месту: предварительный, текущий, повторный, периодический, итоговый; в зависимости от участников проводимого контроля можно разграничить внешний контроль, взаимоконтроль, самоконтроль и т.д.

Сегодня наиболее распространенным видом технологии стандартизированного контроля обучения являются тесты. Они представляет собой систему заданий возрастающей трудности, направленных, как правило, на выявление уровня знаний обучаемых. Главная цель тестовых заданий – опросить всех обучаемых по конкретному разделу изучаемой дисциплины. Преимущество тестовых заданий в то, что они позволяют выявить уровень сформированных знаний в одинаковых условиях, применяя при этом ко всем без исключения одну и ту же заранее разработанную шкалу оценок.

Тесты могут быть направлены на выявление следующих знаний: а) знание фактов и их причин; б) знание научных и иных проблем по изучаемой теме; в) знание фундаментальных понятий по теме, их определений; г) знание основных правил, закономерностей и законов, их формулировок; д) знание теорий, опытных фактов, послуживших основой их разработки. Целесообразно в содержание теста включать задания различного уровня сложности: задания на узнавание; репродуктивные задания; задания, выполняемые по определенному алгоритму; задания, предполагающие применение знаний в нестандартных ситуациях; задания, предполагающие продуктивные действия, без «готовых» вариантов решения.

Оптимальной формой тестирования является автоматизированная форма с помощью компьютера. То есть, преподаватель заранее готовит в электронной версии тестовые задания. По окончании тестирования осуществляется математическая обработка итогов тестирования и обучаемые могут сразу увидеть собственный результат.

Иная специфика у контроля воспитательного процесса, обладающего значительными особенностями в сравнении с контролем процесса обучения. Его характеризует определенная сложность, разнообразие подходов. Следует также отметить, что плановость воспитания и обучаемого как субъекта воспитания осложняют всесторонний контроль процесса и результатов воспитания. Следующей особенностью является то, что воспитательный процесс и задействованные в нем субъекты деятельны, изменчивы. Следовательно, контролировать воспитательный процесс с помощью заданных и неизменяющихся критериев крайне сложно, а в отдельных случаях – невозможно. Как отмечает Кортов С. В., «...между явлениями воспитательного процесса нет линейной зависимости типа: чем грамотнее организован воспитательный процесс, тем выше ее результативность – зависимость имеет значительно более сложный характер и определяется законами функционирования и развития сложных неравновесных систем» [4, с. 37]. Для контроля воспитательного процесса важным критерием являются отношения, эмоциональная атмосфера воспитательного процесса. В этой связи педагогу следует проявлять особую корректность и доверительность в процессе осуществления контроля, заботясь, тем самым, о достоинстве субъектов воспитания.

Целью духовно-нравственного развития и воспитания в вузе является социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны. Приведем пример работы по проведению технологии корректирующего контроля в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте.

В настоящее время в педагогике используется понятие мониторинга. «Мониторинг – непрерывный процесс наблюдения и регистрации параметров объекта, в сравнении с заданными критериями» [5, с. 14]. Суть данной методики заключается в непрерывности слежения за состоянием образовательной системы или ее элементов. Объектом педагогического мониторинга могут быть образовательные результаты, а также процесс их достижения. Наряду с традиционным контролем, мониторинг предполагает:

- анализ причин выявленных расхождений;
- поиск путей их преодоления; внесение соответствующих корректив;
- в процессе мониторинга обязательно используются количественные данные.

Допустим, наблюдая агрессию у студентов по отношению друг к другу, отсутствие интереса к учебе, у педагога есть возможность внести некоторые коррективы с целью усиления планируемого влияния на формирование у студентов чуткого отношения к окружающим его людям. Здесь нельзя не согласиться с Багутдиновой Н. в том, что «общая удовлетворяющая педагога картина воспитательного результата, вычерченная в мониторинге, – это кривая, устремленная вверх. Обратный вариант свидетельствует о неуспешности воспитательного процесса либо о его полном отсутствии в образовательном заведении» [1, с. 26].

Эффективным приемом, позволяющим проводить контроль знаний студентов, и в то же время, проводить работу по их духовно-нравственному воспитанию, может быть технология проведения ролевой игры «Защита сертификатов». Алгоритм сертификационной технологии достаточно прост и включает три взаимосвязанных между собой этапа. На подготовительном этапе педагог разрабатывает структуру сертификата, вопросы по основным темам учебной дисциплины, согласно дидактическим единицам, а также разрабатывает дополнительные вопросы к каждой теме. По результатам аудиторной работы и качеству выполненной контрольной работы преподаватель определяет «педагогов» и «консультантов» из числа студентов группы. Каждый педагог закреплен за определенными двумя - тремя темами, знания по которым определяются преподавателем до начала защиты сертификатов. Консультантами назначаются два-три студента, которые продемонстрировали глубокие знания и интерес к предмету. Готовясь к практическому или семинарскому занятию, например, студент каждое теоретическое положение должен проиллюстрировать примером из учебника или специальной литературы.

Следующий этап – защита сертификата, которая проходит на занятии в аудитории. Всем обучаемым, в том числе и «педагогам», и «консультантам» выдается «Сертификат компетенции». В аудитории педагоги – студенты распределены таким образом, чтобы они не мешали друг другу, а студенты не слышали ответов своих однокурсников. Консультанты играют важную роль, так как в какой-то мере координируют процесс обучения в аудитории. Каждый студент имеет возможность обратиться к консультанту только по одному вопросу. При этом одна консультация не снижает общей оценки. Однако неоднократное обращение учащегося к консультантам может снизить оценку на один балл. В Сертификате следует изложить все основные темы учебной дисциплины, в том числе, количество вопросов по каждой конкретной теме. Каждый студент имеет право сам определить очередность сдачи тем. Однако внутри темы ему следует отвечать на вопросы в порядке их формулировок. Отличительной стороной является то, что оценка знаний со стороны однокурсников помогает студенту самому разобраться в уровне своих знаний. Как показывает практика, данный прием работы дает возможность одним студентам избавиться от излишней самоуверенности, другим же верный ответ на вопрос придает уверенность в собственных силах, способствует воспитанию чувства собственного достоинства, и что важно, – помогает завоевать авторитет в группе. Главное, что все студенты в группе уверены в объективности оценки их знаний, никаких претензий к педагогам и консультантам они не высказывают. После сдачи всех тем, то есть полной защиты сертификата, студент беседует с преподавателем, который проверяет заполнение сертификата, выводит общую оценку и выставляет ее в электронный журнал. Если студент демонстрирует уровень знаний между двумя оценками, например между отметкой 4 или 5, 4 или 3, то в этом случае ему предоставляется возможность скорректировать свою оценку. Например, подготовить доклад или реферат по определенной теме, презентацию, в устной или письменной форме ответить на вопросы, выполнить тест и т.д. Это дает возможность педагогу выявить «пробелы» в процессе изучения студентами дисциплины, а студентам, до выставления преподавателем итоговой оценки по предмету, повысить итоговый балл.

В ходе третьего этапа подводятся итоги. Педагог дает характеристику знаниям каждого студента, объясняет достоинства и недостатки ответов, а также основные темы, по которым были типичные замечания. Как правило, оценка педагога мотивирована и действует убедительно на обучаемых.

Выводы. Построенный таким образом процесс обучения в педагогическом институте, дает более высокий результат усвоения учебного материала. Опыт педагогической деятельности показал, что описанные формы и приемы работы по контролю знаний студентов приводят к повышению их заинтересованности в учебе, ориентируя их на самостоятельное углубленное изучение учебной дисциплины.

Данный вид контроля позволяет не только повысить требовательность к знаниям обучаемых, но и разнообразит воспитательную работу со студентами через изучение предмета. Отличительной стороной описанной методики является еще и то, что воспитание в процессе обучения протекает ненавязчиво: одновременно совершенствуется профессиональная подготовка студентов, а также повышается их учебная мотивация к изучаемому предмету.

Литература:

1. Багутдинова Н. Управление качеством образования // Стандарты и качество. 2012. № 9. – С. 25-28.
2. Изотова Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения // Начальное образование XXI века. – Брянск, 2002. – С. 14
3. Изотова Н.В. Качество обучения как актуальная педагогическая проблема // Вестник Московского психолого-социального института. 2003. №2. – С. 38-40.
4. Кортков С. В. Проблема оценки качества профессионального образования специалиста // Университетское управление: практика и анализ. 2003. №1 (24). – С. 37.
5. Назарова О.Л. Управление качеством образовательного процесса профессионально-педагогического колледжа. Учебно-метод. пособие. Магнитогорск: МаГУ. 2013. – 81 с.
6. Федеральный закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2016 новый 273-ФЗ.рф. Электронный ресурс: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение. - 2010. – 31 с. Электронный ресурс: <http://pohsvu.ru/post/open/472>
8. Шестопалов Т.С. Качество образования в условиях модернизации Российского образования // Методические рекомендации. Барнаул, 2014
9. Тедтоева З.Х., Цаликова М.А. Концептуальный подход к организации системной работы по межнациональному воспитанию студентов (на материале Северо-Осетинского государственного университета) // Журналист. Социальные коммуникации. 2013. № 1. С. 144.

10. Баскаева Ж.Х. Выпускающая кафедра как основной элемент образовательного процесса по подготовке педагогических кадров в условиях университета // В сборнике: ПМНО: Поиск. Мастерство. Новаторство. Опыт. Владикавказ, 2009. С. 16-24.

11. Дзусова Б.Т., Таучелова Р.И. Воспитание толерантности у учащихся национальной школы средствами речевого этикета // В сборнике: Современные технологии в образовании Владикавказ, 2011. С. 97.

12. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. Социально-аксиологические ориентиры современного российского общества // В мире научных открытий. 2013. № 11.6 (47). С. 28-31.

13. Бесаева А.Г., Джиоева А.Р., Халидова Р.Ш. Гражданско-патриотическое воспитание школьников на уроках литературы // Аллея науки. 2017. Т. 3. № 13. С. 810-813.

14. Дзусова Б.Т., Фардзинова М.Д. Особенности организации самостоятельной работы учащихся 8 классов на уроках осетинского языка и литературы // В сборнике: наука, образование и инновации / сборник статей международной научно-практической конференции: в 3 частях. 2017. С. 56-60.

Педагогика

УДК 371

аспирант Цзян Сюехуа

Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕСТУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В процессе обучения художественному тексту по русскому языку на продвинутом этапе в китайской аудитории мы используем такие новые методические принципы, как принцип коммуникативности, принцип диалога культур, принцип интеграции. Эти принципы играют большую роль в улучшении качества преподавания, совершенствования методов обучения.

Ключевые слова: художественный текст; принцип обучения; коммуникативность; диалог культур; интеграция; иностранный язык как русский; коммуникативная компетенция.

Annotation. Teaching literature text by using principle of communicability, cultural dialogue principle, integration principle and principle of situational in Chinese senior students' "Teaching of Russian as a Second Language" class, which has a great impact on improving teaching quality and teaching methods.

Keywords: literature text; teaching principle; communicability; dialogue of cultures; integration; situational; foreign language as Russian; communicative competence.

Введение. Данная работа посвящена актуальной методической теме, связанной с методикой обучения художественному тексту по русскому языку в китайской аудитории. Именно эта методика в предмете работы, что объясняется с которыми сталкиваются китайские студенты-русисты в условиях обучения русскому языку без русской речевой среды и в китайской аудитории, посвящённой преподаванию русского языка как иностранного (РКИ). Итак, целенаправленное и методическое оправданное использование принципов обучения в процессе обучения русскому языку может способствовать более успешному формированию русской языковой личности и развитию на их основе коммуникативной компетенции.

Формирует русскую языковую личность китайских студентов-русистов в процессе обучения русскому языку имеет главную роль. По особенностям языковой личности и психологии излагает принципы обучения художественному тексту по русскому языку в китайской аудитории. В то же время многие методические проблемы, решение которых может способствовать дальнейшему повышению уровня подготовки русистов и совершенствованию цели коммуникативной коммуникации.

Обучая иностранному языку, необходимо учить общаться на изучаемом языке. Только в этом случае будет возможен перенос сформированных навыков и умений в реальные условия. Объектом исследования являются принципы обучения художественному тексту по русскому языку в китайской аудитории.

Принципы обучения — это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения). Принципы обучения являются отражением и обобщением существующих в природе закономерностей. (Шукин, 2006: 147).

Принципы обучения русскому языку в китайской аудитории как определённые закономерности, проявляющиеся на всём протяжении учебного процесса второго языка в иноязычной среде, и конечной целью является коммуникативность в овладении и использовании изучаемого (русского) языка.

Наша методика обучения русскому языку на продвинутом этапе сформирована после тщательного изучения материалов о лингвистике текста, понятии и функции текста, и обобщения исследования и вывода методистов в преподавании РКИ. В ней используются принцип коммуникативности, принцип диалога культур, принцип интеграции, которые направлены на формирование коммуникативной компетенции и русской языковой личности китайских студентов при обучении русскому языку.

1. Принцип коммуникативности

Принцип коммуникативности как ведущий методический принцип при практической направленности обучения иностранному языку, включая русский язык.

В методике преподавания русского языка как иностранного уже давно утвердился принцип коммуникативности. Первое развернутое толкование принципа коммуникативности в русской лингводидактике было нами обнаружено в книге Костомарова В. Г. и Митрофановой О. Д. «Без коммуникативности нет современной методики...» (Костомаров, Митрофанова, 1976: 7). А Пассов Е. И. в своей книге содержит сто и одну идею теории и практики коммуникативной методики (Пассов, 2006).

Коммуникативность как центральный принцип в обучающей деятельности нацелены на выработку у студентов знания, умения и навыки в реальном общении на русском языке, то есть обучение студентов не языку как системе, а речевому общению на изучаемом языке. Поэтому принцип коммуникативности предполагает направленность занятий, при которой овладение языком и речевая деятельность как цель общения выступают в тесном взаимодействии. На занятиях решение реальных задач общения с целью включения обучающихся в коммуникативную деятельность посредством данного языка.

Принцип коммуникативности в современной методике определяет:

- 1) содержание обучения (отбор и организацию языкового материала, тем и ситуаций общения, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции);
- 2) организацию обучения (использование приёмов и способов, обеспечивающих моделирование ситуаций реального общения);
- 3) органическое соединение языка и культуры в процессе общения (Шукин, 2006: 167-168).

При этом следует заметить, что принцип коммуникативности обучения касается всех сторон, подсистем системы преподавания: отбора содержания обучения, его метода, формулировки целей, непосредственной практической организации учебного процесса.

Существующие взгляды на соотношение принципов коммуникативности в учебном процессе. Подчинённой принципу коммуникативности выступает опора на высказывание и текст как основные единицы обучения.

Проведя анализ теоретических трудов и практических пособий, посвященных иноязычному тексту и коммуникативности, реализация принципа коммуникативности в обучении русскому языку соответствует целю обучения художественному тексту по русскому языку в китайской аудитории.

В качестве основных причин включения принципа "коммуникативности" в концепцию "текста" можно назвать то, что ведущей функцией, прямо связанной с художественным текстом, которым имеет интегративную функцию. Сущность текста проявляется в интеграционных процессах.

Особое внимание уделяется системе учебных заданий, выполнение которых обеспечивает достижение поставленных целей. При работе с художественным текстом учащимся предлагается: кратко записать содержание прочитанного на полях; сформулировать основную мысль прочитанного; выбрать из художественного текста факты и аргументы, раскрывающие точку зрения автора; представить художественный текст в виде схемы или таблицы и др.

Именно поэтому принцип коммуникативности в нашей методике нашел отражение в реализации вышеотмеченных методических принципов, нами была предпринята попытка проанализировать концептуальные характеристики коммуникативного обучения иностранным языкам в рамках художественного текста применительно к процессу совершенствования коммуникативной компетенции, способствует качественному улучшению преподавания русского языка.

2. Принцип диалога культуры

Обучение иностранному языку строится на реальных текстах культуры изучаемого языка, с помощью которого осуществляется иноязычное образование.

Диалог — процесс общения, который состоит из непосредственного обмена высказываниями между двумя или несколькими лицами (Азимов, 2009: 69), предполагает активное взаимодействие равноправных субъектов, важнейший методологический принцип понимания культуры. Диалог культур — взаимодействие (взаимообмен) различных культур между собой, взаимосотворение культурного пространства (Библер, Зинченко, 1993).

Изучение этого принципа предполагает возможность строить диалог разных культур, получить информации о культуре страны изучаемого языка и сравнить со знанием родной культуры. При обучении русскому языку происходит как бы столкновение двух культур.

В современной методике РКИ понятие «диалог культур» является таким, что совокупность познание родной культуры и русской культуры в процессе обучения русскому языку. Знакомство с русской культурой происходит путем сравнения с понятием китайской культуры. Таким образом, использование в учебном процессе русского языка культурной информации, познание русского образа жизни, сравнение русской и китайской действительности из разных стороны жизни способствует развитию познавательной активности студентов, расширения их коммуникационных возможностей, благоприятствует созданию положительной мотивации на занятиях. В процессе обучения занимает в этом ряду особое место принцип диалога культуры, который способствует формированию общей культуры учащихся.

Реализация принципа диалога культур в обучении русскому языку зависит от соблюдения ряда условий:

- 1) установка на постоянное совершенствование диалога между всеми участниками учебно-воспитательного процесса, на взаимное обогащение отдельных культур;
- 2) ориентация на развитие внутреннего диалога с целью усвоения всего богатства общечеловеческой культуры на индивидуальном уровне;
- 3) создание коммуникативных условий для развития самоценной творческой личности в ходе ее активной деятельности – диалогового общения с другими участниками образовательного процесса;
- 4) использование культуроведческого материала в качестве дидактического наполнения, контрастивно-сопоставительное изучение родной и изучаемой культур в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимодействия.

Иноязычный художественный текст как речевой продукт, созданный носителем языка, является результатом и средством сложного процесса знакового общения в диалоге культур. Художественный текст служит источником информации и образцом для развития и совершенствования умений и навыков письменной и устной речи.

Принцип диалога культур может быть способствует в полной мере отвечает программным требованиям в обучении иностранному языку на продвинутом этапе и соответствует социокультурному культуроведческому образованию. В языковой среде и сферы тематике должны соотноситься с различными типами текстов, чтобы участвовать в диалоге культур и формировать у студентов способности использовать изучаемый язык для реальной коммуникации.

3. Принцип интеграции

В XXI веке принцип интеграции становится ведущим принципом развития современных образовательных систем, и предполагает объединение разных аспектов иностранного языка, которое нужно для того, чтобы учащиеся иностранного языка, осваивая мир изучаемого языка, увидел его единство и целостность. Характерной особенностью обучения русскому языку на продвинутом этапе является более активное взаимодействие аудирования, говорения, чтения и письма.

Интеграция (от лат. *integratio* - восстановление - восполнение, от *integer* - целый) 1) понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а

также Процесс, ведущий к такому состоянию; 2) Процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации (Комлев, 2000).

Интеграция предполагает как единство знаний, так и взаимодействие процессов освоения теории и его практического применения. А он лежит в основе художественного текста, является одним из принципов, на которых строится содержание и структура обучения. Объединённые два направления интеграции: языковая деятельность, иностранный язык и культура, которые являются одной из форм обобщения знаний, а также интеграция знания, умения и навыка.

При обучении русскому языку на продвинутом этапе осуществляется и принцип интеграции, который проявляется во взаимодействии и комплексном развитии различных видов речевой деятельности — аудирования, говорения, чтения и письма, происходит не отдельно, как дискретный компонент языка, а интегрировано. Учащиеся обучаются и усваивают навыки в процессе выполнения речевых действий, используют художественный текст в различных ситуациях, создаваемых на занятиях.

В последнее десятилетие в процессе обучения методисты активно обратятся внимание на культуру изучаемого языка. Это дает возможность изучать иностранный язык на основе культурологической проблематики в рамках интегрированного курса: «Иностранный язык + культура». Воспитание положительного и толерантного отношения к русской культуре, более глубокого осознания своей родной культуры. Такая интеграция наиболее эффективно может быть выполнена на основе сближения целей национальных и международных культур, способствует формированию понимания и мышления иноязычной культуры, а также усиливает в целом мотивацию обучения иностранному языку.

В процессе обучения художественному тексту по русскому языку в китайской аудитории, в качестве нового выступает принцип интеграции, который предполагает многоплановый аспект изучения языка. На занятиях художественный текст служит средством. Именно на его основе проводится интеграция знаний, умений и навыков по лексикологии и стилистике, а также страноведению с целью развития межкультурной коммуникации в разных сферах общения.

Выводы. Для студентов определённые сложности, и трудность в изучении иностранного языка заключается не только в отсутствии языковой среды, а также у студентов выявляются психологические трудности в изучении иностранного языка. Текст является произведением речетворческого процесса, тесно связывается с художественным произведением. Для наиболее успешного обучения иностранному языку необходимо выбрать художественный текст как интегрированная единица. По цели обучения у старшекурсников выдвинуло три принципа обучения русскому языку как иностранному языку: принцип коммуникативности, принцип диалога культур, принцип интеграции. Реализация принципа обучения может способствовать формированию у учащихся таких необходимых для межкультурного общения качеств и межкультурной коммуникации и коммуникативной компетенции в области межкультурной коммуникации информационному обогащению китайских языковедов-русистов при обучении русскому языку является наиболее эффективным нацелением на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления общения путём изучения иностранного языка.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 496 с.
3. Библер В. С., Зинченко В. П., Бондаревская Е. В. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1993. – 416 с.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение и текст. – М.: Рус. яз., 1987. –181 с.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
6. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М.: Эксмо-Пресс, 2000. — 1308 с.
7. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Рус. яз., 1976. – 136 с.
8. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – Наука, Флинта, 2014. – 480 с.
9. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. – М.: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд. — М.: Филоматис, 2006. — 480 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

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

магистрант Тимофеева Юлия Сергеевна

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

магистрант Чекмарева Мария Дмитриевна

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

ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье авторами раскрываются теоретические основы профессионально-педагогической терминологии, исследуются дидактические понятия общей и профессиональной педагогики. Определено, что педагогическая значимость вопроса в разработке методологических основ педагогики, в частности разработке понятийно-терминологического аппарата вытекает из теории непрерывного многоуровневого профессионального образования. Опираясь на научные исследования, авторами выделены признаки, определяющие сущность и содержание понятий.

Ключевые слова: термин, понятие, профессиональная педагогика, профессионально-педагогическое образование.

Annotation. In the article the authors disclose the theoretical foundations of professional and pedagogical terminology, study didactic concepts of general and professional pedagogy. It is established that the pedagogical significance of the issue in the development of the methodological foundations of pedagogy, in particular, the development of the conceptual and terminological apparatus, follows from the theory of continuous multilevel vocational education. Relying on scientific research, the authors identify the signs that determine the essence and content of concepts.

Keywords: term, concept, professional pedagogy, vocational education.

Введение. Понятийно-терминологический аппарат выполняет методологическую функцию в развитии отраслей научного знания, он неразрывно связан с профессиональным мышлением, фиксирует содержание понятий в терминах и дефинициях, которые отражают состояние конкретной науки, способствует их развитию и созданию новых теоретических положений и концепций.

Педагогическая значимость вопроса в разработке методологических основ педагогики, в частности разработке понятийно-терминологического аппарата вытекает из теории непрерывного многоуровневого профессионального образования.

Формулировка цели статьи. В связи с этим целью статьи является анализ понятийно-терминологического аппарата профессиональной педагогики.

Изложение основного материала статьи. Проблема понятийно-терминологического аппарата общей и профессиональной педагогики постоянно привлекала внимание как теоретиков педагогики, так и педагогов-практиков. Она рассматривалась в течение всей истории развития педагогической науки и формировалась одновременно с общими основами обучения. Поэтому по своей структуре и содержанию они не являются неизменными, а подвергаются постоянному обновлению.

В педагогических теориях прошлого и настоящего учеными делались попытки обосновать и ввести принципиально важные категории и понятия педагогики. Научная педагогика, представленная в трудах Я.А.Коменского, Ж.Ж.Руссо, И.Песталоцци, А.Дистервега, К.Д.Ушинского и других выдающихся ученых, выдвинула и обосновала ведущие категории и понятия педагогики, такие, как обучение, воспитание, образование, развитие и др.

Во многих работах рассматриваются общие методологические проблемы современной педагогики (И.М.Кантор, В.И.Журавлева, Б.С.Гершунский, О.В.Кутьев, В.В.Краевский и др.), вопросы, касающиеся понятийного аппарата педагогики (А.П.Беляева, А.Я.Найн, Н.Л.Коршунова, Г.Т.Хайруллин и др.), а также способы упорядочения научной терминологии.

В сложившейся практике основные понятия и категории общей педагогики обычно используются и в словаре профессионального образования. Однако специфика системы профессионального образования должна найти свое отражение и в понятийно-терминологическом аппарате. Система понятий должна отвечать тем закономерностям и тенденциям, которые присущи учебному процессу именно в профессиональной школе.

Необходимость разработки понятийно-терминологического аппарата профессиональной педагогики определяется внешними и внутренними факторами. Разработка, уточнение, углубление понятий профессиональной педагогики, наполнение новым качественным содержанием связывается с функционированием и развитием системы непрерывного многоуровневого профессионального образования. На формирование понятийного аппарата все большее влияние оказывают изменения социально-экономического, научно-технического, психолого-педагогического, культурологического характера. С другой стороны, создание терминологического аппарата неразрывно связывается с потребностями практики профессиональной деятельности на основе обобщенного опыта педагогов.

Данная проблема раскрывается во многих исследованиях. Однако можно утверждать, что до сих пор вопросы теоретических основ построения системы понятий недостаточно раскрыты.

В педагогике профессиональной школы не выработано единого взгляда относительно структуры и содержания понятийно-терминологического аппарата. Согласно исследованиям А.П. Беляевой, необходимость разработки понятийно-терминологического аппарата профессиональной педагогики объясняется тем, что профессиональная педагогика, являясь комплексной наукой, генерирует новые термины

и синтезирует понятийный аппарат смежных наук (социально-экономических, культурологических, психологических и др).

Прежде всего, это касается процесса интеграции техники, производства и профессиональной педагогики. Данный процесс проявляется в объединении педагогических, социально-экономических и технико-технологических знаний, интеграционных процессов в профессионально-педагогической практике, интеграции целей, содержания, методов, средств и форм обучения.

Методологическими и теоретическими основами разработки понятийно-терминологического аппарата являются основные тенденции развития непрерывного многоуровневого профессионального образования: социально-экономические, научно-технические, культурологические закономерности развития общества и образования.

При характеристике содержания понятий следует руководствоваться соответствующими признаками. Опираясь на исследования А.П.Беляевой, А.Я.Найна, Г.Н.Хайруллина, можно выделить следующие признаки, определяющие сущность и содержание понятий:

- содержание понятий должно отражать состояние конкретной науки;
- совокупность понятий и взаимосвязи между ними определяются по семантическому (смысловому) признаку;
- сущность понятий определяется абстрактно-логическими параметрами;
- содержание понятий должно отражать социально-исторические характеристики описываемого процесса;
- сущность понятий должна отражать социальную и профессиональную ориентированность данной науки;
- содержание понятий должно соответствовать лексической форме выражения, должна быть установлена связь с языком конкретной науки.

Сущность, структура и содержание понятийной системы выступают теоретической основой для проектирования интеграционных процессов профессиональной подготовки, поэтому в целостную педагогическую систему должен входить понятийно-терминологический аппарат. Введение соответствующих терминов и понятий в дидактику профессиональной педагогики позволит обеспечить концептуальную основу для построения педагогического процесса. Понятийно-терминологическая система несет в себе познавательное значение, и является ориентиром для формирования нового педагогического знания и мышления, что дает возможность определения новых интегративных свойств системы профессионального образования. Учитывая тот факт, что педагогическая практика сама является развивающимся процессом, то понятийная система должна отражать и изменения в инновационном опыте педагогов.

Создание понятийно-терминологического аппарата, прежде всего, связывается с формами его выражения, которое осуществляется через «категории», «понятия», «термины», «дефиниции».

Под категорией понимаются наиболее общие, фундаментальные понятия, отражающие существенные, всеобщие свойства и отношения явлений действительности и познания.

В свою очередь понятие выступает формой мышления, отражающей существенные связи, свойства и отношения предметов и явлений.

Понятия выражаются через термины и дефиниции.

Термин – слово или сочетание слов, употребляемое с оттенком специального научного значения. С помощью дефиниций устанавливается смысл незнакомого термина с помощью знакомых и осмысленных слов; уточняется предмет исследования, однозначная его характеристика; определяются «шаги перехода» от явного известного к искомому неизвестному.

Таким образом, устанавливается взаимосвязь, иерархическая соподчиненность слов: категории – понятия – термины – дефиниции.

В качестве ведущих положений построения понятийно-терминологического аппарата, позволивших обосновать структурно-содержательные характеристики предполагаемой системы дидактических понятий профессиональной педагогики, выступают принципы системности, иерархичности, непрерывности, многоуровневости, последовательности, логичности, от общего к частному, от абстрактного к конкретному, научной обоснованности, блочности, личностно-деятельностного подходов, динамичности, социальной и профессиональной определенности, прогностичности, интегративности, преемственности, лексического значения, гуманизации.

Выделенная система принципов вытекает из известных теоретических положений общей и профессиональной педагогики и профессионального образования. Как показали результаты исследования, данные ориентиры позволили ввести новые понятия в дидактику профессиональной педагогики, внести новые качественные характеристики в имеющиеся.

Согласно принципу системности постановка данного вопроса связывается с решением следующих задач:

- выделение отдельных понятий, терминов, несущих в себе конкретное содержание и несводимое к содержанию других понятий;
- установление взаимосвязей между понятиями на основе их семантической определенности;
- определение иерархии соподчиненности понятий;
- система понятий должна отражать всю картину отношений и связей педагогического процесса.

Отбор понятий и их классификация производится по трем уровням обобщения: общенаучном, общепедагогическом и методико-технологическом.

Вопросы относительно структуры и обоснования системы базовых понятий общей и профессиональной педагогики мы считаем необходимым рассматривать в контексте общей терминологии профессионального образования. Согласно исследованиям А.П.Беляевой, структура понятийной сетки профессионального образования состоит из трех основных (базисных) классов понятий.

В первый класс вошли понятия, относящиеся к научному инструментарию, используемому в исследовательской работе: понятия, раскрывающие содержание системного, комплексного, личностно-деятельностного подходов, различных методов, критериев, принципов.

Для словесного обозначения понятий и категорий этого класса использовались традиционно устоявшиеся термины: «познание», «развитие», «мышление», «система», «процесс», «структура», «принцип»,

«метод», «критерий», «модуль», «модель», «моделирование», «интенсификация», «интеграция», «оптимизация» и др.

Второй класс системы связан с разработкой теории профессионального образования. Содержание понятий этого уровня отражает закономерности и принципы технологического взаимодействия всех компонентов процесса обучения, параметры и условия конструирования и функционирования интенсивных технологий обучения. Прежде всего это понятия, которые обозначаются терминами: «обучение», «преподавание», «учение», «производство», «профессия», «квалификация», «технология», «личность» и др.

Третий уровень исследования и, следовательно, третий класс системы составили понятия, раскрывающие процесс реализации частных теорий проектирования интенсивных систем (интегративных, модульных, кибернетических и пр.), а также методы, способы, средства и приемы внедрения их в педагогическую практику.

Основная цель формирования понятийной системы направлена на то, чтобы на базе основных (родовых) понятий педагогики и других наук уточнить и сформулировать ведущие дидактические понятия, такие, как «педагогический процесс», «цель», «содержание», «методы, средства обучения», «технология обучения» и др.

Учитывая специфику профессионального образования, двойственную природу педагогической деятельности в процессе исследования, по нашему мнению, целесообразно выделять блоки понятий. Блоки понятий могут быть выделены по разным системообразующим признакам.

В работе А.Я.Найна «Общенаучные понятия в педагогике» выделяется ряд признаков образования блоков понятий. К ним относятся однопорядковость, связь внутренней и внешней сторон, противоположности, каузальности.

В педагогике широко используются однопорядковые понятия, которые могут быть соотнесены друг с другом. Их сопоставление дает возможность определить иерархию соподчиненности. Однопорядковые понятия содержат в себе указание на перевод от одного термина к другому, то есть определенную последовательность соотнесения объемов понятий.

Существуют также внутренние и внешние формы характеризуемой связи. Большинство понятий двоичны и строятся по принципу противоположности: простое-сложное, абстрактное-конкретное и т.д. Из всевозможных связей между понятиями выделяется наиболее существенная, основная, определяющая, так называемая, каузальная связь.

Выводы. На основе вышеизложенного в контексте данной проблемы можно выделить следующие блоки дидактических понятий:

- 1) педагогический процесс; теоретическое обучение; производственное обучение; педагогическая деятельность; учебно-познавательная деятельность, учебно-производственная деятельность;
- 2) цель; интерес; мотив; потребность; мировоззрение;
- 3) метод; средство; способ; действие; операция; прием;
- 4) содержание: общее, политехническое, профессиональное;
- 5) теоретическое обучение; общеобразовательные, общетехнические, специальные предметы;
- 6) производственное обучение, производственный процесс, профессиональная технология;
- 7) проектирование педагогического процесса.

Таким образом, разработку понятийно-терминологического аппарата следует рассматривать как перспективное направление, порождающее новые свойства педагогической теории и практики.

Литература:

1. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – С.Петербург, Радам, 1997. – 225 с.
2. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.
3. Маркова С.М., Полуниин В.Ю. Экономические, технические и социальные предпосылки интеграции профессионального образования и производства // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 158-164.
4. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Исследование и проектирование педагогического процесса профессиональной школы: теория и практика: учебное пособие / Мининский университет. Нижний Новгород, 2017. - 172 с.
5. Полуниин В.Ю. «Теория и методика профессионального образования» как учебный предмет // Теория и практика общественного развития. 2015. № 19. С. 217-219.
6. Цыплакова С.А. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие / Мининский университет. Нижний Новгород, 2017. - 96 с.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

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

магистрант Леонова Вера Николаевна

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

магистрант Пескова Нина Васильевна

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

ВЕДУЩИЕ КОНЦЕПЦИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются ведущие концепции оценки качества профессионального образования, а также особенности независимой оценки качества образования в мировой и российской практике. Определены основные подходы, которые используются в политике ряда европейских стран в области качества образования. Авторами выделены механизмы осуществления независимой оценки качества образования, на основе анализа существующих в российской и зарубежной практике вариантов участия работодателей в процедурах управления качеством профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, качество образования, независимая оценка качества.

Annotation. The article considers the leading concepts of the evaluation of the quality of education, as well as the features of an independent assessment of the quality of education in the world and Russian practice. The main approaches that are used in accordance with the policies of the countries of education are identified. The authors singled out the mechanisms for managing independent assessments of the quality of education, based on the analysis of the quality of education.

Keywords: vocational education, quality of education, independent quality assessment.

Введение. Независимая оценка качества профессионального образования является относительно новым направлением деятельности в нашей стране. Модели реализации данной процедуры в настоящее время находятся в стадии активного развития и опираются на различные отечественные и зарубежные разработки в данной области. Важность проблемы создает необходимость рассмотрения особенностей независимой оценки качества образования в мировой и российской практике.

Формулировка цели статьи. В связи с этим целью статьи является анализ ведущих концепций управления качеством образования в российской и мировой практике.

Изложение основного материала статьи. Исследования Федерального института развития образования выделяют ряд моделей и подходов к оценке качества образования и практик их реализации.

В политике ряда европейских стран в области качества образования традиционно выделяют два подхода: континентальный (страны Европы) и британский.

В настоящее время в Великобритании существует многоступенчатая система аккредитации вузов, через проверку выполнения требований при реализации образовательных программ. Занимается данной деятельностью правительственная организация Quality Assurance Agency (QAA), а образовательные организации могут производить экспериментальную оценку других учреждений согласно критериям данной организации.

В 1992 году The Open University (OU) была создана структура – The Open University Validation Services (OUVS), которая непосредственно стала заниматься аккредитацией учебных заведений, в том числе за пределами Великобритании.

Критерии оценки качества OUVS группирует по трем направлениям:

- диагностика, в ходе которой определяется готовность и способность к реализации образовательных программ и возможные проблемы в обучении (тесты, интервью);
- обратная связь как часть образовательного процесса: проводится с целью изучения используемых заданий, рабочих тетрадей, рефератов, содержания семинаров;
- итоги, которые оценивают достижения, недостатки в отношении результатов образовательного процесса (письменные и устные экзамены, проекты).

Особенностями процедур оценки OUVS являются поощрение академической и исследовательской активности педагогов в областях по научному знанию, требования к системе гарантий качества образования, предусматривающий систематический мониторинг академической активности обучающихся.

С целью установления эталонов качества оценки конкретных образовательных программ, британским Агентством гарантии качества высшего образования разработаны предметные эталоны, регламентирующие содержание дисциплин.

Описание предметных эталонов является средством, которое позволяет специфицировать признаки программ по определённым дисциплинам, направлениям подготовки, областям. Предметные эталоны служат своего руководством для университетов в проектировании образовательных программ, подготовке оценочных средств. Предметный эталон рассчитан на высокий уровень оценки результатов – присуждение степени с отличием.

Если рассматривать особенности континентального подхода, то особый интерес для нас представляет немецкий опыт управления качеством образовательных программ, где преимущественное внимание уделяется дидактическим механизмам, обеспечивающим высокие образовательные достижения, повышение профессиональной квалификации преподавателей, качественному изменению требований и характеристик к педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

В 1998 году в Германии был создан Аккредитационный совет по оценке программ подготовки бакалавров и магистров. Он разработал критерии и стандарты для аккредитационных агентств. Первой

аккредитующей организацией в Германии стало центральное агентство земли Нижняя Саксония (ZEVA). В настоящее время активно работает Accreditation Agency for Study Programs in Engineering, Informatics, Natural Sciences and Mathematics (ASIN). Агентство аккредитует образовательные программы в области информатики, техники, математики и естественных наук.

Обобщая опыт зарубежных стран, необходимо отметить, что общественно-профессиональная аккредитация распространяется на вузовский сегмент профессионального образования, особенно на университетские программы. Однако, использующиеся процедуры и принципы могут быть адаптированы для всех уровней образования.

В Российской Федерации модель общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ, как элемент независимой системы оценки качества образования в настоящее время только складывается. Тем не менее можно говорить о наличии определенного опыта работы соответствующих агентств.

Если говорить об участии работодателей в сертификации и оценивании квалификации выпускников, то широко изучаемый в последнее время и наиболее известный механизм представлен дуальной системой, разработанной в Германии. Эта система основана на законе, обязывающим определенную структуру управления развивать профессиональное образование и обучение. В основе немецкой системы лежит делегирование ответственности за учебный план, оценку его освоения коалиции представителей педагогов и бизнеса. Немецкая модель включает в себя следующие ключевые компоненты:

1. Законодательная база, требующая от бизнеса инвестиций в подготовку новых наёмных работников.
2. Механизм финансирования, предполагающий сочетание федеральных, региональных и бизнес-расходов.
3. Потенциал, необходимый для проведения анализа работы и разработки учебных программ.
4. Местные учреждения, представляющие интересы бизнеса.
5. Подготовленные профессиональные администраторы и инструкторы.

Дуальная система позволяет разделить оценку результатов обучения с оценкой квалификации. При этом оценку квалификации обеспечивают работодатели. Разработка учебных нормативов, определяющих содержание и структура оценочных средств в Германии – сложный процесс, который основан на двух принципах:

1. Принцип консенсуса, согласно которому компетентное федеральное министерство образования издаёт правила регулирования обучения только после согласования с социальными партнерами;
2. Принцип обязательного участия экспертов от промышленности.

Из этого следует, что главные приоритеты политики профессионального образования, совершенствующие механизмы участия работодателей в процедурах оценки качества профессионального образования, состоят в следующем:

- наличие четких, прозрачных правил и результатов обучения, в формулировке которых принимают участие работодатели;
- оптимизация выпускных экзаменов, разработанных таким образом, чтобы позволить компаниям и работодателям лицам участвовать в квалификационных комиссиях. В этой связи основной приоритет – это установление единых процедур экзамена, ориентированных на профессиональные навыки, необходимые в конкретной профессии.

Во Франции, Испании, Люксембурге, Греции, Дании, Португалии, Нидерландах, Ирландии министерства образования не несут полной ответственности за оценку и присвоение квалификации. Они формируют организационную структуру, решающую вопросы содержания и выбора форм обучения и его оценки. Однородность системы обучения министерства образования обеспечивается благодаря созданию и развитию системы квалификаций.

В Италии, например, имеется централизованная система образования, где доминирующую роль играет специализация и обучение на рабочем месте, а все процедуры по квалификации и оценки, приобретенные внутри образовательной системы, развиваются через министерство образования. Это обуславливает наличие национальной экзаменационной комиссии и системы установления экзаменационных оценок, осуществляющейся на местном уровне комиссией, в состав которой входят представители министерства труда и социальных партнеров.

В Китае разработка системы взаимодействия школ и предприятий для обучения и оценки качества подготовки высококвалифицированных специалистов включает:

- создание руководящего и координационного комитета по сотрудничеству школ и предприятий под патронажем правительства, соответствующего ведомства, отрасли и предприятия;
- предоставление налоговых льгот предприятиям, активно поддерживающим сотрудничество со школами, принимающими стажеров и выплачивающими вознаграждения студентам во время их стажировки;
- предоставление наград местных органов власти организациям и предприятиям, добившихся высоких результатов в сотрудничестве со школами.

Оригинальная модель по привлечению работодателей к развитию профессионального образования и оцениванию его результатов используется в Японии. Система построена на местных отношениях и зависит от работников профессиональных школ, которые реально анализируют знания и навыки потенциальных выпускников, их соответствие академическим и профессиональным потребностям работодателей. Система сертификации квалификаций в Японии в определённой степени сложна, но эффективна. Так, например, чтобы стать инженером, нужно сначала окончить университет по аккредитованной и государством, и профессиональным сообществом программе, а потом отработать по специальности не менее семи лет, в том числе не менее двух лет в должности, связанной с принятием инженерных решений. Более того, человек должен доказать, что его решения позволили реализовать новшества в инженерном деле. После этого соискатель сдает два экзамена (не по специальности, а по таким предметам, как экология, этика инженерного труда), а специальная комиссия Института инженеров Японии решает вопрос о включении его или нет в национальный регистр инженеров-профессионалов.

В России традиционным является участие представителей работодателей в государственных аттестационных комиссиях, которые формируются для проведения государственной аттестации в учреждениях профессионального образования, и оценивания результатов производственной и преддипломной практики студентов.

Для стимулирования развития сотрудничества профессионального образования и бизнеса применяется широкий спектр механизмов, включающий взаимодействие сферы профессионального образования и сферы бизнеса в следующих областях деятельности:

- в разработке и экспертизе федеральных государственных образовательных стандартов и программ профессионального образования всех уровней;
- в независимой экспертизе по оценке качества учебников и учебных пособий, используемых в образовательном процессе учреждениями профессионального образования по дисциплинам, формируемым профессиональные компетенции выпускника;
- в итоговой государственной аттестации выпускников учреждений образования через представителей организаций работодателей в государственных аттестационных комиссиях образовательных учреждений профессионального образования;
- в государственной аккредитации образовательных учреждений профессионального образования в порядке, определяемом федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования и науки;
- в разработке и экспертизе основных и дополнительных образовательных программ;
- в особых формах финансирования профессионального образования: так, в рамках Национального приоритетного проекта «Образование» учебные заведения профессионального образования могут получить дополнительную помощь государства при поддержке и одобрении их деятельности со стороны бизнеса.

В течение последних лет осуществляется финансовая поддержка учреждений профессионального образования государством и бизнесом. Приняты федеральные законы, дающие право бюджетным учреждениям науки и образования создавать малые и средние предприятия, передавать им в аренду помещения, оборудование, вносить в них интеллектуальную собственность и т.п.

Оценка и сертификация квалификаций осуществляется на основе принципов:

- добровольности прохождения оценки и сертификации квалификаций;
- доступности процедур оценки и сертификации квалификаций;
- открытости информации о процедурах и механизмах оценки;
- компетентности, достоверности оценок, обеспечиваемых привлечением квалифицированных экспертов, а так же использованием стандартизированного и технологичного инструментария;
- независимости и объективности оценки квалификаций;
- комплексного характера оценки, обеспечивающей проверку целостных компетенций.

Развитие системы сертификации квалификаций может позволить дифференцировать оценку результатов обучения и профессиональных компетенций выпускников образовательных организаций профессионального образования, а, следовательно, и разделить сферы ответственности системы образования и профессионального сообщества за качество подготовки кадров.

Выводы. Обобщая результаты анализа существующих в российской и зарубежной практике вариантов участия работодателей в процедурах управления качеством профессионального образования, выделим следующие механизмы:

- консультационно-экспертный, который предусматривает привлечение работодателей к разработке образовательных программ (консультациям разработчиков), экспертизу контрольно-оценочных материалов, установление либо уточнение требований к образовательным программам;
- контролирующий, а значит включение представителей работодателей в государственные аттестационные комиссии, создающиеся для проведения итоговой государственной аттестации выпускников учреждений профессионального образования;
- общественно-профессиональную аккредитацию программ профессионального образования;
- частно-государственное партнерство в сфере реализации образовательных программ профессионального образования и гарантий качества профессионального образования;
- дифференциация полномочий государства и бизнеса с целью реализации и оценки качества освоения программ профессионального образования;
- разделение оценки результатов обучения и оценки квалификаций, а так же развитие независимой системы сертификации квалификаций.

Литература:

1. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.
2. Седых Е.П. Система обеспечения гарантий качества и компетентности преподавательского состава: опыт Мининского университета // В сборнике: Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования Сборник материалов VIII Международного Форума гильдии экспертов. Гильдия экспертов в сфере профессионального образования. 2013. С. 226-229.
3. Федоров А.А., Седых Е.П., Родионова Е.Л. Независимая оценка качества работы образовательных организаций: опыт нижегородского региона // Нижегородское образование. 2015. № 4. С. 16-22.
4. Цыплакова С.А. обеспечение качества в высших учебных заведениях // В сборнике: Теоретические основы и инструментарий профессиональной экспертизы качества педагогического образования (для специалистов системы общего и профессионального образования) Сборник научных статей. под науч. ред. С.И. Назаровой. Санкт-Петербург, 2015. С. 52-55.

УДК:37.01

кандидат педагогических наук Челнокова Елена Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

студент Терехина Анастасия Евгеньевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Обращение к рассмотрению вопроса формирования культуры инновационной деятельности молодого поколения вызвано инновационным характером развития современного общества. Авторы приводят трактовку термина «инновация», обращаясь к истории возникновения и применения данного термина в мировой и отечественной практике. Дается определение инновационной культуры. Социальная ценность и личностная значимость инновационных знаний, умений и опыта определяют особую актуальность педагогической деятельности по их формированию. Обращается внимание, что именно молодое поколение, студенчество должно быть вовлечено в активное освоение новых технологий. Особая роль в этом отводится педагогу. Рассматриваются эвристические методы обучения, которые следует использовать педагогу в своей деятельности в процессе формирования инновационной культуры студентов: метод синектики, метод проектов, способствующий развитию прогностических способностей обучающихся. Авторы обращают внимание, что формирование культуры инновационной деятельности обучающихся неразрывно связано с инновационностью педагога.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, инновация, инновационная культура, студенчество, эвристические методы обучения, метод синектики, прогностические способности, метод проектов, инновационность педагога.

Annotation. The appeal to the consideration of the issue of formation of the culture of innovative activity of the younger generation is caused by the innovative nature of the development of modern society. The authors cite the interpretation of the term "innovation", referring to the history of the emergence and application of this term in world and domestic practice. The definition of an innovative culture is given. The social value and personal significance of innovative knowledge, skills and experience determine the special actuality of pedagogical activity in their formation. Attention is drawn to the fact that it is the younger generation, the students, who should be involved in the active development of new technologies. A special role in this is assigned to the teacher. Heuristic methods of teaching are considered, which should be used by the teacher in his activity in the process of forming the innovative culture of students: the method of the synectics, the method of projects, which contributes to the development of the prognostic abilities of the students. The authors draw attention to the fact that the formation of a culture of innovative activity of students is inextricably linked with the innovativeness of the teacher.

Keywords: professional activity, innovation, innovative culture, students, heuristic methods of teaching, method of synectics, prognostic abilities, method of projects, innovativeness of the teacher.

Введение. С изменением роли образования в обществе отмечено создание условий для развития инновационных процессов. На смену безусловному ориентиру образования в России на формирование знаний, навыков, умений, способных обеспечить готовность к жизнедеятельности, которая понимается в качестве способности к адаптации личности в обществе, пришла ориентация образования на создание технологий и способов влияния на личность, которые обеспечивают баланс между социальными и индивидуальными потребностями и запускают механизм саморазвития, готовящих личность к реализации собственной индивидуальности в изменяющихся условиях общества.

Развитие является неотъемлемой частью любой деятельности человека. Постоянное развитие человека происходит при накоплении им опыта, совершенствовании способов, методов действий, расширении умственных возможностей. Сформированность профессиональных навыков и умений определяет успешность профессиональной деятельности, достижения в карьере. Это обуславливает развитие человека в качестве субъекта деятельности.

Инновационный характер современного общества актуализирует трудовые умения, обеспечивающие активное участие человека в преобразовательной деятельности, особо востребованной становится культура инновационной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Начало использования термина «инновация» относится к началу XX века. Трактовался данный термин как нечто, что выходит за рамки традиций и обычаев, его использование отмечено при рассмотрении процессов, характеризующихся изменениями в культуре. Инновации рассматривали в качестве основания происходящих изменений в культуре, распространения особенностей культуры или субкультуры в различных областях деятельности [11].

В дальнейшем экономическая наука термину инновация придала новую трактовку и звучание и он стал рассматриваться как преобразование новых видов и способов деятельности человека в социально-культурные нормы и образцы.

А.Адамс, А.Маслоу, Ф.Тейлор и другие учёные в начале прошлого века в трудах по вопросам разделения труда, мотивации трудовой деятельности, психологии управления трактуют термин «инновация» в качестве нововведений, внедрений новых форм организации и управления» «Инновация это результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий,

внедрение новых организационных решений и т.д., удовлетворяющих потребностям человека и общества, вызывающих вместе с тем социальные и другие изменения» [13].

60-е годы прошлого века отмечены возникновением нового подхода в определении инновации. Инновации связывают с эволюцией культуры, которая основана на технологических преобразованиях (Л. Уайт). В дальнейшем отмечаются разнообразные формы инноваций в педагогике и в системе образования. Обобщаются инновации, предлагаемые зарубежными педагогами и администрацией учебных заведений, начинается сотрудничество между странами в данной области [4]. Инновацией считают любую новую идею, новый метод или проект, специально вводимый в систему традиционного образования [11].

Именно инновационная культура способствует обеспечению восприимчивости человека к новым идеям, готовность, способность поддерживать и реализовывать новшества во всех сферах жизнедеятельности. Инновационная культура, как считает А. Николаев, отражает целостную ориентацию человека, закрепленную в мотивах, знаниях, умениях и навыках, а также в образах и нормах поведения. Она показывает как уровень деятельности соответствующих социальных институтов, так и степень удовлетворения людей участием в них и его результатами [6].

Инновационная культура – это исторически сложившаяся, устойчивая система норм, правил и способов установления нововведений в различных сферах жизни общества, характерная для данной социокультурной общности. Представляя собой исторически адаптированную в конкретном социуме структуру моделей и алгоритмов инновационных действий, инновационная культура играет роль социокультурного механизма регуляции инновационного поведения социальных субъектов [12].

Инновационная культура, являясь совокупностью знаний, умений и опыта подготовки, внедрения и освоения новшеств, предполагает свободное творение нового с соблюдением принципа преемственности. Залогом быстрых изменений в самом обществе становится сформированность инновационной культуры у специалистов всех профессий. Социальная ценность и личностная значимость инновационных знаний, умений и опыта определяют особую актуальность педагогической деятельности по их формированию. Культура преобразовательной деятельности строится не только на овладении определенным набором действий, она предполагает хороший уровень развитости образного и интуитивного мышления, творческого воображения, критичности ума, умелого применения своих возможностей в трудовой практике.

Современная государственная инновационная политика отдаёт приоритет технологическим инновациям, молодёжи, высшей школе как среде, которая способствует формированию инновационной культуры. Отмечается, что молодёжь – это главный потенциальный субъект процесса модернизации отечественной экономики [13]. Студенчество выделяется как максимально мобильная и инновационно-активная часть молодёжи. Те установки, ценностные ориентации и идеи, которые сегодня формируются при обучении, впоследствии найдут отражение в развитии общества. У молодого поколения особенное психологическое восприятие, в студенческом возрасте молодой человек становится автором и сторонником нетрадиционных и прогрессивных подходов к реформированию определённых социальных процессов и институтов. К тому же молодое поколение смело подвергает критике накопленный предыдущими поколениями исторический опыт. Все эти факторы способствуют как активному участию студенчества в освоении инновационных технологий, так и генерированию, апробации и активному продвижению своих идей.

Осознавая ценность культуры инновационных преобразований, следует осмыслить педагогический потенциал, с помощью которого возможно обеспечение условий эффективного развития внутренних резервов личности, ее способностей к инновационной деятельности. Превращение в предмет педагогического внимания способностей, которые лежат в основе инновационной деятельности, и умений их применения способствует достижению гармонии между внешней нормативностью и жизнетворчеством, предполагая проектирование дидактико-технологической основы обучения, обеспечивающей развитие личности [10, с. 43]. Используя эвристические методы обучения, педагог проектирует дидактико-технологическую основу обучения, которая призвана стимулировать творческую активность студентов, формировать опыт инновационного поведения. Также при использовании эвристических методов в процессе обучения происходит стимуляция творческого развития студентов, воспитание креативной личности, которая способна и готова выполнять нестандартные задания. В.И.Андреев при оценке значимости эвристических дидактических теорий указывает на возможности «развития и саморазвития творческого потенциала учителя и учащихся» [1, с. 301].

Современное отечественное образование выделяет следующие эвристические методы: «мозговая атака», «мозговой штурм», «метод синектики», метод эвристических вопросов, метод инверсии и др. При их эффективном использовании обязательно наличие определенной системы действий педагога в построении пространства учебного занятия.

Обязательное условие – педагог должен смотивировать обучающихся на творчество как способ самовыражения в настоящем, как важный опыт, востребованный в будущей жизнедеятельности. Ресурсные возможности индивида к инновационной деятельности расширяются за счет:

- сформированности ценностного отношения к инноватике;
- развития критичности мышления;
- приобретения опыта самостоятельной, преобразующей, продуктивной деятельности;
- хорошего уровня развитости творческого воображения и творческого мышления;
- позитивной самооценки своих возможностей, уверенного поведения.

Системность использования педагогами всего многообразия эвристических методов способствует формированию у обучающихся моделей инновационного поведения, алгоритмов инновационных действий. Приобретенный опыт преобразовательной деятельности на этапе освоения учебных программ может стать значимой основой будущих преобразований, осуществление которых может быть востребовано в процессе профессиональной деятельности.

Одним из методов обучения, использование которого способно заложить у обучающихся основы культуры преобразовательной деятельности и расширить внутренние ресурсы личности, является метод синектики – метод интеллектуальной деятельности, предполагающей сравнение несравнимого. В основе метода синектики лежит символическая аналогия, неожиданная метафора. Выполнение заданий, построенных на основе данного метода, происходит за счет интуиции, свободного размышления, вдохновения.

Его автором считается Дж. Гордон. В середине XX в. этот метод широко использовался для создания технических изобретений. Диапазон возможных сравнений, построенных на основе логических операций, неограничен. В качестве сравниваемых могут выступать объекты (например, химическая реакция и революция), между которыми нет ничего общего. При сравнении их «несхожесть» помогает глубже проникнуть в сущность исследуемого явления, открывая горизонты творчества воображению и мышлению. Данный метод ценен тем, что он способен повысить уровень восприимчивости новых идей, нестандартных решений, готовности и способности поддерживать и реализовывать новшества во всех сферах жизни и в профессиональной деятельности.

Занятия, построенные на основе метода синектики, отличаются тем, что задания, которые выполняются студентами, способствуют прохождению пути от собственных ощущений изучаемых социальных или природных явлений в символической аналогии к инсайту как самим студентам, так и преподавателю. Ценным становится и приобретаемый опыт свободного от стереотипов мышления. При использовании данного метода в процессе обучения участники образовательного процесса приобретают статус субъекта совместной творческой деятельности, сотворчество которых способствует гуманизации педагогического взаимодействия.

Наиболее важными требованиями к занятиям, построенным на основе метода синектики, являются: подготовка обучающихся к работе над заданиями, которые предполагают отказ от стереотипов; предоставление им свободы в создании символических образов; отказ от оценки точности образов преподавателем; создание особой атмосферы отношений между студентами, способной помочь им принять любые образы и мнения других; инициация мыслительной деятельности студентов использованием разнообразных и порой неожиданных средств.

К не менее значимым способностям, определяющим диапазон инновационных возможностей личности, относится логичность мышления. Владение техникой правильного мышления, навыками работы с понятиями может повысить общий уровень познавательной культуры студента. Овладение человеком культурой познания – обязательное условие инноваций. Наукоемкость современного производства усиливает значение интеллектуальных функций человека, предопределяя востребованность педагогических действий, направленных на повышение интеллектуальных ресурсов студентов. Логичность ума становится особо востребованной интеллектуальной функцией. Решение задачи развития логических способностей обучающихся обеспечивается многими методами обучения. Особый потенциал имеет метод обучения понятию, представленный в работах М.В. Кларина [5].

Важной составляющей инновационной деятельности выступает критичность ума. Современная дидактика предлагает немало методов и приемов развития данной способности человека – от заданий подбирать доводы «за» и «против» той или иной точки зрения до ролевых и деловых игр, диспутов, дебатов, оппонирования при защите проектов. Ценность занятий, построенных на основе этих методов, состоит еще и в том, что они позволяют воспитывать у студентов определенную культуру принятия другого мнения, другой позиции. Умение услышать другую позицию выступает актуальным умением в культуре инновационной деятельности, оно причает искать рациональное зерно в точке зрения другого, которое может быть значимым и в собственных преобразовательных планах.

Рассмотренные выше методики обучения вносят определённый вклад, стимулируя развитие прогностических способностей человека в целом.

Однако прогнозирование предполагает не только наличие прогностических способностей, но и присутствие у человека определенного опыта данной деятельности, ценностного отношения к ней как к значимой основе любых преобразований. Поэтому в число педагогических проблем входит проблема введения в учебную деятельность студентов заданий, предоставляющих возможность формирования прогностических умений. Современный педагог должен создать определенный набор учебных заданий, которые приобщают студентов к многообразной прогностической деятельности с выходом на конкретный продукт. Среди учебных умений, которые должны быть приобретены в процессе обучения, – умение решать прогностические задачи.

Свои ресурсы в развитии прогностических способностей студентов имеет метод проектов, предусматривающий в структуре разрабатываемого проекта прогностический компонент. При этом, формируя у студентов опыт прогностической деятельности, педагог должен показать, сколь ценным для этой деятельности является пространственность и объемность мышления, позволяющие выйти за грань плоскостного видения прогнозируемого изменения конкретного предмета (явления), найти некие аналоги ему.

Формирование у студентов навыков прогностической деятельности и мотивирование ее значимости в личной и в профессиональной жизни – одно из требований, отражающих идеи современной педагогики. Н.И.Калаков делает вывод о том, что «прогностическое творчество – это универсальный механизм развития и саморазвития личности», формирование которого «может служить интегративным показателем профессионально-личностного развития в целом» [3, с. 43]. И чем больше будет предоставляться студентам возможностей в данном виде творчества, тем больше возможностей проявить его в профессиональной жизни. А организация совместных действий студентов в прогностическом творчестве способствует обучению навыкам конструктивного и продуктивного взаимодействия с окружающими, главным результатом которого становится совместно представленная идея. Таким образом, в процессе учебного труда формируется значимый навык работы в трудовом коллективе, где ценность личностной активности и инициативы должны быть соотносимы умению по необходимости подчинять свое мнение и активность его интересам.

Формируя инновационную культуру обучающихся, педагог должен обладать достаточным уровнем инновационной активности. Инновационность педагога – это как его участие в развитии самой системы образования, так и позитивный образ, пример для подражания, способный к активизации стремления обучающихся быть участниками преобразовательной деятельности. Используя в своей практике указанные технологии педагог способен вызывать «в сознании, мотивационно-эмоциональной сфере и поведении эффект на уровне события» [7].

Выводы. Таким образом, методики обучения, направленные на развитие образно-чувственного, интуитивного, логического мышления, прогностических и творческих способностей, технологии формирования опыта продуктивной деятельности при работе в коллективе способствуют решению актуальной задачи современного общества – формированию инновационной культуры человека. Ее решение

обеспечивается на основе системного подхода, который предполагает не только системность в применении методик обучения, развивающих инновационный потенциал личности, но и методическое разнообразие организации обучения.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Казначеева С.Н., Челнокова Е.А., Репина Р.В., Агаев Н.Ф. Роль тренингов в развитии познавательной активности студентов в рамках профессионального самоопределения // Дискуссия. 2015. №4 – С. 103-108.
3. Калаков Н.И. Концепция комплексного прогнозирования в стратегии развития образования в России. – М., 2005. – 465 с.
4. Карташова В.Н. Инновации в школьном образовании Германии // Психология, социология и педагогика. 2015. № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2015/02/4409> (дата обращения: 11.01.2018)
5. Кларин М.В. Инновационные модели в зарубежных педагогических поисках. – М: Арена, 1994.–216 с.
6. Николаев А.И. Инновационное развитие и инновационная культура. // Наука и наукознание. 2001. № 2 – С. 54–65.
7. Новиков А.М. О развитии методических систем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://apovikov.ru> (дата обращения 31.01.2018).
8. Прохорова М.П., Семченко А.А. Инновационная деятельность преподавателя вуза как фактор качества педагогического образования // Вестник Мининского университета. №1-1. 2016.
9. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vslovare.ru/slovo/innovatziya> (дата обращения 31.01.2018).
10. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград, 1994. – 150 с.
11. Слободчиков, В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.e-reading.by/bookreader.php/1034564/Slobodchikov_Psihologiya_obrazovaniya_cheloveka._Stanovlenie_subektnosti_v_obrazovatelnyh_processah (дата обращения 31.01.2018).
12. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sociology.encyclopedy.academic.ru>. (дата обращения 31.01.2018).
13. Стенина Т.Л. Становление проектной культуры студентов в контексте социально-культурного подхода к модернизации // Извест. Саратов. ун-та. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2013. №2. – С. 75-79
14. Челнокова Е.А., Григорян Н.М. Инновационные подходы к модернизации профессионального образования // Нижегородская наука. 2017. №1(1). – С. 80-89.
15. Челнокова Т.А. Культура инновационной деятельности и её формирование в процессе обучения // Педагогическое образование. 2009. №5. – С. 80-85.

Педагогика

УДК: 378

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого" (г. Великий Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Мигунова Елена Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого" (г. Великий Новгород)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ГРУППОВЫХ ФОРМ СТУДЕНЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье выявлена и обоснована проблема студенческого наставничества в современном вузе в процессе профессиональной подготовки бакалавров по направлению "педагогическое образование". Широко представлен опыт наставнической деятельности будущих педагогов дошкольного образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. На основе проведенного исследования представлены результаты координации студенческого наставничества на кафедре вуза, этапы вовлечения студентов, направления наставнической деятельности, наиболее эффективные формы межкурсового взаимодействия бакалавров. Выделены основные результаты группового студенческого наставничества - открытость, успешная адаптация первокурсников, развитие творческой и социальной активности, реализация педагогических потребностей каждого студента.

Ключевые слова: наставничество в системе "студент - студент", межкурсовое взаимодействие в вузе, развитие наставнической деятельности.

Annotation. In article the problem of student's mentoring in modern higher education institution in the course of vocational training of bachelors in the "pedagogical education" direction is revealed and proved. Experience of tutorial activity of future preschool teachers of the "Yaroslav-the-Wise Novgorod State University" is widely presented. On the basis of the conducted research results of coordination of student's mentoring at department of higher education institution, stages of involvement of students, the directions of tutorial activity, the most effective forms of intercourse interaction of bachelors are presented. The main results of group student's mentoring - openness, successful adaptation of first-year students, development of creative and social activity, realization of pedagogical needs of each student.

Keywords: mentoring in "the student-the student" system, intercourse interaction in higher education institution, development of tutorial activity.

Введение. Студенчество представляет собой самую активную и трудоспособную часть общества, при этом большая часть стремится как можно раньше начать свою трудовую деятельность. В связи с этим качество профессиональной подготовки в вузе всегда являлось предметом пристального внимания со стороны педагогической науки и практики, а поиск путей самореализации, социализации и профессионализации студентов особенно актуален в связи с введением федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения, разработанного на основе компетентного подхода, профессиональных стандартов.

Современная ситуация на рынке труда в России не простая. Молодежный парламент при Госдуме РФ приводит такие цифры: в среднем безработица составляет около 5%, а среди молодежи этот показатель - 16,5%. В то же время 70% выпускников работать по специальности не желают, а из тех, кто идет работать по специальности, более половины в первый год меняют сферу деятельности; более 70% студентов раскаиваются в выборе специальности уже на первом курсе (согласно исследованиям экспертно-аналитического центра РАНХиГС). У современных школьников, поступающих в вузы, размыты жизненные ориентиры, на первое место встает позиция зарабатывания денег. В то же время наблюдается несоответствие мечтаний абитуриентов (тех, которые осознанно выбирали профиль) и реалий вузовского образования, несоответствие вложенных в учебу сил и итогового результата, компетенций выпускников требованиям работодателей.

Кроме того, недавние выпускники школ попадают в непривычную для себя вузовскую среду, сталкиваются с новым коллективом, системой обучения, ответственностью за свое профессиональное развитие. При этом не всегда личностные качества студентов первого курса соответствуют предъявляемым педагогической практикой требованиям; многие из них боятся публичных выступлений, самопрезентации; преобладает Интернет-общение, живое общение перестало быть необходимостью, иногда оно становится "в тягость".

Таким образом, возникает потребность наличия в образовательной организации высшего образования возможностей для развития внутреннего потенциала студентов, способствующих личностному росту студента, освоению ключевых профессиональных компетенций, возникновению и поддержки мотивации к профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Поиск путей решения этих проблем привел к проектированию обособленного направления в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования - студенческому наставничеству.

Наставничество является предметом многих научных исследований (С.Г.Вершловский, Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская и др.) [3; 4]. Изучаемая проблема рассматривается в качестве интегративного и системообразующего компонентов педагогики, а деятельность наставников представляется как сложный и содержательный процесс, в структуре которого есть ценностные, когнитивные, деятельностные составляющие. Однако, научных работ, посвященных проблеме возрождения системы наставничества в современных условиях крайне мало.

По мнению Г.Х.Вахитовой, наставничество должно начинаться не в школе (где все выпускники педагогических вузов работают самостоятельно и несут полную персональную ответственность за образовательную деятельность), а еще в процессе обучения студентов, особенно тех, которые высоко мотивированы на получение профессии педагога и хотят уже во время обучения попробовать себя в профессиональной или квазипрофессиональной деятельности. Это совершенно особый тип студента, который отличается от академически ориентированных обучающихся, в хорошем смысле этого слова «заикленных» на учебе и не торопящихся переносить свои знания на практику. Мотивированные и практико-ориентированные студенты нуждаются в наставнике, который еще на студенческой скамье начинает учить их азам профессии [2].

С нашей точки зрения особую значимость в рамках освоения педагогической профессии приобретает массовое привлечение студентов к наставнической деятельности. В данном контексте роль наставника может выполнять целая студенческая группа. Обратимся к такому опыту наставничества, организованного в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого на направлении подготовки 44.03.01-педагогическое образование, профиль "Дошкольное образование" в разновозрастной среде развивающего сообщества "учебная группа студентов старших курсов - учебная группа студентов младших курсов", которое работает как система сопровождения образовательной деятельности студентов - будущих педагогов дошкольного образования.

Ежегодно проводимая диагностика студентов-первокурсников в адаптационный для них период свидетельствует о том, что многие студенты выбрали профессию педагога дошкольного образования случайно, просто "прошли по баллам" в определенную волну поступления. Остро стоит проблема и адаптации первокурсника к условиям вуза.

По мнению Н.Н.Невьянцевой, в период обучения профессии студенты сталкиваются с ограниченным набором возможностей практической деятельности, так как находятся под опекой своих преподавателей. Они мало включены в систему социального взаимодействия на уровне общества. Поэтому у них наблюдается сочетание противоречивых поведенческих особенностей: стремление идентифицировать себя в качестве студента, члена студенческого коллектива, с одной стороны, и обособление, негативизм по отношению к одноклассникам и другим студентам вуза - с другой; следование традициям «студенческого братства», а иногда и не совсем социально приемлемым образцам поведения, отрицание этих и других поведенческих норм; стремление принадлежать коллективу, общаться с друзьями и изоляция, иногда даже отрешенность от товарищей по группе и от внешнего мира [5].

В период обучения на первых курсах складывается студенческий коллектив, формируются навыки рациональной организации учебной деятельности, осознается уровень призвания к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, быта и досуга, устанавливается система работы по самообразованию и воспитанию профессионально важных качеств.

Студент-первокурсник переживает эмоциональный дискомфорт из-за незнания особенностей и условий обучения, неопределенности представлений о требованиях, ценностях и нормах поведения в коллективе, необходимости самостоятельно планировать свой бюджет и пр. Такого рода психологическое напряжение может привести к дезадаптации - окончательной потере едва возникшего или возникающего интереса к учебе и профессии; в результате студент становится недисциплинированным, невнимательным, может отставать в

учебе, начинает быстро утомляться на занятиях и прогуливать их. В таких случаях для успешной работы по адаптации необходима поддержка со стороны всего коллектива [6].

У одних студентов формирование новых стереотипов поведения происходит ровно и достаточно быстро, у других – скачкообразно, болезненно и продолжительно. Особенности адаптационной перестройки связаны с типом нервной деятельности и с различными социальными факторами. Организационная и социально-психологическая адаптация происходит одновременно с формированием профессионально значимых свойств личности, усвоением профессионального языка, становлением профессионального менталитета будущего специалиста. Будущему педагогу дошкольного образования предстоит осуществлять профессиональную деятельность в условиях многообразия детей в соответствии с их уровнем развития, национальными, культурными, религиозными особенностями, возможностями здоровья, что требует от педагога умений управлять своим временем, развивать навыки трудолюбия, практических умений эффективного взаимодействия в команде, умений и навыков принятия решений. Все указанные профессиональные компетенции позволяют выпускникам быстро и продуктивно включиться во взрослую социальную и профессиональную среду.

Все вышперечисленное требует создания условий и поиска путей продуктивного взаимодействия разных видов развивающих разновозрастных сообществ, в которых выстраиваются отношения между наставляющими и наставляемыми, осуществляется управление старшекурсниками процессом социализации и профессионализации студентов младших курсов, развитием их творческой активности.

Студенческое наставничество "равный обучает равного" помогает младшекурсникам быстрее влиться в новый для них процесс и привыкнуть к университетскому образовательному пространству, при этом используя технологии активного обучения. Такое наставничество имеет и "тьюторский эффект", т.к. о своих проблемах и переживаниях студент-младшекурсник скорее расскажет студенту, который, возможно, в недавнем прошлом ее решил, а не преподавателю. С другой стороны, наставник сам приобретает уникальный опыт успешного взаимодействия, осознает его значимость, реализует собственные педагогические потребности, формулирует свои карьерные цели и двигается к ним вместе с наставляемыми. Таким образом создается и развивается успешное инициативное студенческое сообщество.

Координацию наставнической деятельности осуществляет проектная группа преподавателей кафедры профессионального педагогического образования и социального управления НовГУ имени Ярослава Мудрого, создающая условия для такого межкурсового взаимодействия. В соответствии с Положением о наставничестве студентов бакалавриата направления подготовки 44.03.01 - "Педагогическое образование", профиль "Дошкольное образование" последние пять лет ведется целенаправленная работа в этом направлении.

Деятельность координаторов наставников включает: организацию обучения наставляющих основам научно-исследовательской деятельности, основам психолого-педагогического сопровождения студентов, формам и методам активного обучения; приглашение в качестве экспертов, членов жюри, участников проектных групп представителей работодателей (руководителей и педагогов дошкольных образовательных организаций); оказание организационно-методической помощи наставникам в планировании и реализации учебно-воспитательных мероприятий разного уровня; организацию рефлексии по итогам наставнической деятельности с целью ее корректировки и дальнейшего проектирования; стимулирование положительных результатов наставничества; содействие в распространении положительного опыта наставничества в студенческой и профессиональной среде на научно-практических конференциях, заседаниях общественного экспертно-аналитического совета кафедры, стимулирование публикационной активности.

На ценность развивающего взаимодействия студентов с педагогами-наставниками указывает в своем исследовании А.А.Багдасарян, к характеристикам которого она относит: ценностные отношения субъектов взаимодействия, диалогический стиль общения; взаимообогащение субъектов через совместную педагогическую деятельность, направленность на формирование профессиональной компетентности будущего учителя) [1].

В этой связи представляет интерес положительный опыт кафедры профессионального педагогического образования и социального управления НовГУ имени Ярослава Мудрого по системному межкурсовому взаимодействию с магистрантами кафедры, студентами других кафедр вуза, работодателями, общественными организациями, творческими коллективами Великого Новгорода и Новгородской области, курированию воспитанников детских домов. При этом студенты более успешно осваивают ключевые профессиональные компетенции, уровень которых соответствует требованиям современных работодателей, выпускники становятся востребованными на рынке труда. В системе наставничества "учебная группа студентов старших курсов - учебная группа студентов младших курсов" оказывается содействие в социальной и профессиональной адаптации студентов, развитии их лидерских качеств, ключевых компетенций для Европы (искать, изучать, думать, сотрудничать, адаптироваться, приниматься за дело). На бакалавриате по направлению 44.03.01 - педагогическое образование, профиль "Дошкольное образование" успешно решена проблема адаптации первокурсников, оптимизации межкурсового взаимодействия, реализации педагогических потребностей каждого студента.

Целью наставнической деятельности в данном контексте является сопровождение процесса социализации и профессионализации студентов, организация продуктивного взаимодействия развивающих сообществ "студент-студент", "учебная группа студентов старших курсов - учебная группа студентов младших курсов", "студент-педагог", "студент-работодатель-ребенок".

В соответствии с целью наставничества определены задачи: осознание значимости будущей профессии посредством мотивации включенности студентов в совместную деятельность "наставник-наставляемый"; создание комфортной образовательной среды в учебных группах; организация продуктивного взаимодействия развивающих сообществ "студент-студент", "учебная группа студентов старших курсов - учебная группа студентов младших курсов", "студент-педагог", "студент-работодатель-ребенок"; развитие активности, инициативности, самостоятельности, творческих способностей студентов в процессе мотивации их к поиску нестандартных решений; обучение командообразованию, межкурсовому взаимодействию, толерантности посредством включения в проектную деятельность; стимулирование студентов к активному участию в конкурсах разного уровня с целью развития компетенций в организации самообразовательной деятельности.

Особое значение в наставнической деятельности придается формированию у наставляющих профессиональных компетенций, корпоративной культуры, личной мотивации, ответственности в работе с наставляемыми, нацеленности на результат, установке на взаимопонимание, умению воодушевлять, создавать позитивный настрой, умению побуждать к самостоятельному мышлению.

Участвуя в наставнической деятельности студенты первых, вторых курсов бакалавриата приобретают способность к непрерывному обучению, критическое отношение к изменениям, происходящим в образовании и обществе, мотивацию к личностному развитию, профессиональному становлению, определение "точек роста", потребность в развитии творческого потенциала.

Наставниками являются учебные группы старших курсов бакалавриата профиля "Дошкольное образование", внутри групп выделяются лидеры-наставники (студенты, способные увлечь наставнической деятельностью остальных).

Процесс включения групп наставников и групп наставляемых в совместную деятельность включает шаги: 1) диагностика: наблюдение за деятельностью наставляемых в процессе совместных мероприятий разной направленности; 2) мотивация: стимулирование активности и инициативности наставляемых (материальное и нематериальное) в процессе совместной деятельности; 3) организация: включение наставляемых в управление взаимодействием; 4) рефлексия: совместная рефлексивная деятельность наставников и наставляемых, прогнозирование перспектив сотрудничества.

В ходе организации наставнической деятельности с целью пошаговой подготовки студентов к ней нами разработаны этапы наставничества:

- 1 этап (теоретический, адаптационный): теоретическая подготовка к обучению "равный обучает равного";
- 2 этап теоретико-апробационный (проектировочный): формирование и развитие потребности в наставничестве, убеждение в его необходимости, видение ценности для самого себя и для общего дела;
- 3 этап апробационный (контрольно-оценочный): регулярное и целенаправленное осуществление метода наставничества; создание условий для формирования индивидуального стиля деятельности наставничества;
- 4 этап повышение квалификации: непрерывное обучение наставников способам, при помощи которых они смогут систематически развивать способности и опыт наставляемых путем предоставления им тщательно планируемых заданий, подкрепленных рефлексивной оценкой и консультациями; при планировании деятельности наставников продумываются ответы (например, на вопросы: каких изменений нужно добиться, когда, какова мера успеха, как будет оцениваться результат и т.д.); задания должны быть актуальными (стареемся найти и использовать подходящие образовательные проблемы, ставим трудные, но разрешимые задачи); при оценке результата консультации по учету допущенных ошибок и т.д.

Наставники-студенты организуют и осуществляют совместную деятельность с наставляемыми в следующих направлениях: научно-исследовательское, командообразование; интеграция элементов учебных модулей, творческое, здоровьесберегающее. Каждое из представленных направлений наполнено конкретным содержанием и проектами.

В рамках научно-исследовательского направления ежегодно: проводится проблемный семинар «Первые шаги в науке. Погружение в научное исследование» (наставник - 4 курс, наставляемые – 1 курс); старшекурсниками организуются научные секции с привлечением студентов младших курсов, студентов других кафедр, школьников, работодателей; результаты прохождения педагогических практик презентуются старшекурсниками для учебных групп младших курсов и др.

Межкурсовые интегрированные занятия проводятся в рамках учебных модулей: "Взаимодействие субъектов образовательного процесса", "Методическое сопровождение художественно-эстетического развития дошкольников", "Организация здоровьесберегающего сопровождения ребенка в дошкольной образовательной организации", "Педагогика развития ребенка", "Педагогическое сопровождение познавательного развития ребенка в дошкольной образовательной организации" и др. С целью получения наибольшей результативности привлекаются студенты заочного отделения (являющиеся практиками в детском саду) и работодатели, заинтересованные в качественной подготовке студентов, отвечающей современным требованиям ФГОС дошкольного образования и Профессионального стандарта педагога.

В рамках направления "командообразование" старшекурсники проводят со студентами первого курса тренинги знакомства, лидерства, командообразования, погружения в профессию по принципу "равный обучает равного", студенты вовлекаются в экскурсионную деятельность, волонтерское движение и др.

Здоровьесберегающее направление предполагает: проведение старшекурсниками образовательных квестов «Здоровый образ жизни» со студентами младших курсов, студентами других профилей обучения и школьниками; проведение серии тренингов по здоровому образу жизни; участие в организации "Олимпийских игр" в дошкольных образовательных организациях Великого Новгорода и др.

В ходе реализации творческого направления старшекурсниками проводятся: творческие интеллектуальные игры («Логика: Л.Н.Толстой. Воспитание игрой: интеллекта, коммуникации, актерства»); творческие фестивали военно-патриотической поэзии и поэзии «Мы помним. Мы гордимся» с приглашением представителей разных поколений; ежегодный творческий конкурс между курсами «Моя профессия»; профориентационные творческие встречи, подготовленные студентами разных курсов для школьников и др.

Опыт работы со студентами показал, что наиболее эффективными формами межкурсового взаимодействия являются:

- коммуникативные тренинги (межкурсовое знакомство, продуктивное взаимодействие);
- тренинги командообразования (сплочение коллектива, работа в команде, реализация принципов командообразования, решения проблем и конфликтов внутри групп);
- мастер-классы (арт-техники в дошкольном образовании и др.);
- студенческие квесты ("здоровый образ жизни студента" и др.);
- конкурсы педагогического мастерства ("Моя профессия");
- портфолио (оказание содействия в составлении; коллективное творческое портфолио);
- творческие конкурсы ("Логика игры: "Педагогическое наследие Л.Н.Толстого для детей дошкольного возраста" и др.);
- педагогические деловые игры ("Педагогическое общение: оптимальные пути достижения результатов" и др.);

- интегрированные занятия ("Физическое и экологическое воспитание дошкольников: линии пересечения", "Синтез искусств в дошкольном образовании" и др.);

- фестивали творчества (межпоколенный региональный фестиваль военно-патриотической песни и поэзии и др.).

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что в процессе обучения каждый студент проходит определенные этапы наставнической деятельности, может одновременно являться и наставником и наставляемым (например, студенты третьего курса могут инициировать и провести совместное мероприятие или студенты старших курсов, находящиеся на практике в дошкольных образовательных организациях являются наставляемыми).

Показателем оценки эффективности наставничества выступает уровень творческой активности наставников и наставляемых в совместной деятельности по разработке проектов, нестандартных решений и т.д. Кроме того, наставник-студент приобретает:

- опыт управления и обучения младших курсов, сверстников; принимает участие в ежегодном студенческом конкурсе "Моя профессия";

- признание сокурсников, повышает собственный статус;

- возможность получать повышенную стипендию разного уровня (вузовский, региональный, международный), включающую показатель социальной активности, проявление инициативы и самостоятельности в образовательном процессе;

- сертификаты, почетные грамоты, благодарности разного уровня, характеристики-рекомендации для работодателей и от работодателей;

- опыт наставничества в волонтерском движении;

- умение транслировать свой опыт наставничества в средствах массовой информации;

- квалификацию в "Школе молодого исследователя", организуемой на кафедре.

Выводы. За последние четыре года 98% наставляемых успешно адаптировались в вузовской среде, принимают активное участие в межкурсовом и межкафедральном взаимодействии, социализированы, профессионализированы, успешно проходят педагогическую практику в дошкольных образовательных организациях Великого Новгорода и области, ежегодно в среднем 20% выпускников бакалавриата поступают учиться в магистратуру по профилю "Образовательный менеджмент".

Таким образом, качество профессиональной подготовки будущего педагога дошкольного образования обеспечивается не только активизацией студентов в освоении основной образовательной программы бакалавриата "Дошкольное образование", но и в значительной степени интеграцией с образовательной средой системы студенческого наставничества, которая развивает творческую активность студентов в аудиторной и внеаудиторной работе, формирует потребность в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании практических навыков, закреплении и преобразовании их профессиональных компетенций.

Литература:

1. Багдасарян А.А. Педагогический опыт – механизмы и условия трансляции в системе развивающего взаимодействия «учитель – наставник – студент» // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2009. № 4. С. 148–153.

2. Вахитова Г.Х. Квазипрофессиональная деятельность в подготовке будущих специалистов предшкольного образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. № 5 (170). С. 64–66.

3. Вершловский С.Г. Учитель-Методист-Наставник стажера / С.Г.Вершловский, Т.И.Гриб, В.Ю.Кричевский и др. М.: Просвещение, 1988. 144 с.

4. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат. М.: Педагогика, 1970. 104 с.

5. Невьянцева Н.Н. Управление процессом адаптации студентов младших курсов: опыт, традиции и инновации // Журнал научных публикаций "Дискуссия". Рубрика: Педагогические науки. 2016. №1 (64).

6. Сухова О.В., Брезгина М.О. Трудовой потенциал выпускника-отличника вуза в рамках реализации государственной стратегии инновационного развития // Дискуссия. 2015. № 10 (62). С. 75–80.

Педагогика

УДК 355.5

преподаватель Шевченко Игорь Анатольевич

Ставропольский филиал

Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Ставрополь);

старший преподаватель Иноценко Виктор Александрович

Ставропольский филиал

Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Ставрополь)

ВОПРОСЫ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ НАРУЖНЫХ СЛУЖБ ПОЛИЦИИ

Аннотация. В статье исследованы факторы, влияющие на результативность применения табельного огнестрельного оружия, обеспечение готовности сотрудников полиции к применению огнестрельного оружия при выполнении служебных обязанностей, на основании чего предложены принципы организации огневой подготовки с сотрудниками наружных служб в территориальных органах МВД России, с учетом передовых методик практической стрельбы.

Ключевые слова: полиция, стрельба из боевого оружия, тактико-специальная и огневая подготовка, практическая стрельба.

Annotation. The article examines the factors influencing the effectiveness of the use of firearms, ensuring the readiness of police officers to use firearms in the performance of their duties, on the basis of which principles of organization of fire training with employees of external services in the units of the Ministry of Internal Affairs of Russia are proposed, taking into account the advanced techniques of practical shooting.

Keywords: police combat arms shooting tactical-special and fire training, practical shooting.

Введение. В последние годы новейшей истории государства, до предела обострились процессы террористического и криминального характера. События в соседней Украине, террористическая активность в Северо-Кавказском регионе, попытки разжигания межнациональной вражды в Крыму, не могут не сказываться на нормальной жизни граждан и общества в целом. Криминальные «разборки», террористические акты, имеющие как политическую, так и общеуголовную окраску, определяют необходимость органов власти, правоохранительных органов и других силовых структур функционировать в особых условиях. В решении задач по предупреждению, локализации и ликвидации последствий преступлений особая роль отводится силам и средствам органов внутренних дел. Именно они обеспечивают общественный порядок и общественную безопасность.

Изложение основного материала статьи. Одним из важнейших условий эффективного, правового выполнения оперативно-служебных и боевых задач сотрудниками органов внутренних дел МВД России в различных условиях (в повседневной службе, в особых условиях и т.д.) является их соответствующая подготовка и дальнейшее совершенствование полученных знаний, умений и навыков.

Огневая подготовка, согласно приказа Министерства внутренних дел Российской Федерации от 31 марта 2015 года № 385 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» – один из ведущих разделов профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников органов внутренних дел. Ее цель – приобретение сотрудниками знаний материальной части оружия и боеприпасов, их тактико-технических характеристик, мер безопасности при обращении с ними, основ стрельбы, а так же формирование у сотрудников необходимых умений и навыков правомерного применения оружия, ведения огня в различной обстановке, быстрого обнаружения цели и определения исходных установок для стрельбы, умелых действий с оружием во время стрельбы.

Огневая подготовка, являясь составной частью профессиональной, служебной и физической подготовки сотрудников органов внутренних дел, призвана содействовать подготовке квалифицированных специалистов в части обеспечения готовности к вооруженной защите закона.

Для достижения поставленной цели предусматривается решение следующих основных задач:

- формирование системы знаний правовых основ применения оружия и обеспечения личной безопасности сотрудника, материальной части и тактико-технических характеристик оружия и боеприпасов, мер безопасности при обращении с ними, задержек при стрельбе и способов их устранения, основ баллистики, правил стрельбы из различных видов оружия, а также метания ручных осколочных гранат, порядка и условий выполнения упражнений Курса стрельб, вопросов профилактики случаев гибели и ранений сотрудников, связанных с неумелым обращением с оружием и боеприпасами, правил хранения, сбережения оружия и боеприпасов, а также ухода за ними.

- **обучение сотрудников** обращению с **огнестрельным** оружием, состоящим на вооружении в органах внутренних дел, в том числе отработка на практических тренировках нормативов по огневой подготовке, изготоек к стрельбе с производством выстрелов «в холостую», изучение тактики применения различных видов оружия и приемов стрельбы из него.

- **формирование** устойчивых навыков точной стрельбы из различных видов оружия, состоящего на вооружении в ОВД, с учетом специфики выполняемых оперативно-служебных задач.

- обеспечение готовности сотрудников к действиям с оружием в различных ситуациях служебной деятельности и правомерному пресечению противоправных действий с помощью оружия.

Целью данной статьи является рассмотрение эффективных методик обучения сотрудников наружных служб применению огнестрельного оружия в условиях, приближенных к реальным ситуациям оперативно-служебной деятельности. Выработка решений, позволяющих создать соответствующие педагогические условия в территориальных органах внутренних дел для организации огневой подготовки.

Обучение сотрудников теоретическому разделу огневой подготовки осуществляется в рамках профессионального обучения, обучения по образовательным программам начального профессионального образования, среднего профессионального образования, высшего профессионального образования, послевузовского профессионального образования, дополнительного профессионального образования в центрах профессиональной подготовки и образовательных учреждениях системы МВД России, а при необходимости – на занятиях по профессиональной служебной и физической подготовке.

Перед началом учебного года, в целях повышения уровня знаний, совершенствования умений и навыков в области организации и проведения стрельб, действий с оружием по подаваемым командам, обязанностей лиц, организующих и проводящих стрельбы, мер безопасности при обращении с оружием и боеприпасами, порядка оценки огневой подготовки, с сотрудниками, привлекаемыми в качестве руководителей (помощников руководителей) стрельб и отвечающими за организацию и проведение занятий по огневой подготовке в территориальных органах внутренних дел, целесообразно проводить учебно-методические сборы на базе отделов профессиональной подготовки УРЛС с привлечением сотрудников соответствующей квалификации, либо с привлечением профессорско-преподавательского состава учебных заведений системы МВД.

В начале каждого учебного года в рамках профессиональной служебной и физической подготовки с сотрудниками должны проводиться занятия по повторению (изучению) правовых основ применения оружия, правил стрельбы, материальной части и тактико-технических характеристик оружия и боеприпасов, мер безопасности при обращении с ними, задержек при стрельбе и способов их устранения с принятием зачетов. Сотрудник, не сдавший зачет, не должен допускаться до практических стрельб.

Нормативы по огневой подготовке отрабатываются в целях закрепления и проверки знаний сотрудниками материальной части оружия, мер безопасности, приемов стрельбы и умелого владения оружием. При проведении занятий по огневой подготовке необходимо ежемесячно осуществлять отработку нормативов по огневой подготовке.

Для повышения результативности применения оружия, необходимо, под руководством лица, владеющего методикой проведения занятий по огневой подготовке и обучения стрельбе из различных видов оружия, проводить практические занятия, на которых отрабатывать с сотрудниками, в том числе с использованием учебного оружия, изготоек к стрельбе, правильный хват оружия и способы прицеливания, выполнение стрельбы «вхолостую», отработку быстрого приведения оружия к бою и производства первого прицельного выстрела, устранения задержек при стрельбе. На практических занятиях так же рекомендуется применять пневматическое оружие, мультимедийные интерактивные аппаратно-программные комплексы,

позволяющие проводить занятия по огневой подготовке в соответствии с курсом стрельб, а также моделировать различные боевые ситуации. Современное оборудование позволяет проводить занятия комбинированным способом, т.е. как со стрельбой боевыми патронами, так и с лазерными насадками. В помещении тира вместо обычных мишеней устанавливается износостойкий мишенный экран, видеопроекционное оборудование формирует изображение мишеней или интерактивные видеосюжеты и проецирует их на экран. При попадании пули в экран бесконтактная система определения координат фиксирует место попадания и передает координаты в управляющую ЭВМ руководителя стрельб, которая производит расчет и привязку точки попадания к зонам поражения. Вся информация о процессе стрельбы выводится на мишенный экран, монитор руководителя, а при необходимости - на стрелковые места, оборудованные мониторами и ПЭВМ. На мониторе каждый стрелок видит свою мишень и результаты стрельбы.

В современных условиях сотруднику правоохранительных органов мало выполнять упражнения по огневой подготовке, предусмотренные курсом стрельб, ему необходимо уметь применять огнестрельное оружие в нестандартных ситуациях, возникающих при выполнении служебных задач, возложенных на полицию. На практических занятиях по огневой подготовке необходимо создавать игровые модели, максимально приближенные к реальной обстановке применения огнестрельного оружия.

Наиболее частым видом ситуаций применения огнестрельного оружия для правоохранительных органов является бой на коротких дистанциях, который приходится вести индивидуально или в составе малой группы. По сути своей, это огневой контакт с целью предупреждения противника в его противоправных действиях, а при необходимости его поражения. Такие ситуации возникают внезапно и протекают очень быстро. Специфика деятельности сотрудников правоохранительных органов диктует особый подход в вопросах огневой подготовки.

При организации практических занятий по огневой подготовке, строить учебный процесс нужно с учетом того, что даже человек со слабыми навыками стрельбы по спортивным мишеням на дистанции 25 метров, но освоивший методику поражения целей на уровне динамического стереотипа, в реальной стрелковой ситуации всегда будет иметь значительное преимущество перед мастерами спортивной стрельбы. Общим правилом тактической подготовки и обучения приемам практической (боевой) стрельбы является обязательное сочетание отработки «техники» с психологической подготовкой стрелка. Реальную тактическую обстановку лучше характеризовать не словом «стрельба», а словом «перестрелка». Последняя же отличается внезапностью возникновения «огневого контакта», его быстротечностью и напряженностью. Состояние стрелка значительно отличается от того, к которому он привык в тире.

Все эти условия в полной мере соответствуют задачам, выполняемым сотрудниками наружных служб органов внутренних дел. В условиях улицы спортивные техники стрельбы неприемлемы. Реальную пользу приносит лишь базовая подготовка, доведенная до автоматизма. Простота, рациональность и эффективность действий становятся залогом успеха. А успех определяется быстрым поражением противника. Психологически важна способность и готовность, в момент опасности, немедленно перейти к решительным, агрессивным действиям. От степени полноты формирования устойчивого психологического статуса стрелка зависит эффективность его действий, возможность выполнения поставленной перед ним задачи и величина потерь. Планируя и осуществляя учебно-тренировочный процесс, необходимо помнить о комплексном подходе к обучению. Наряду с такими элементами подготовки, как тактика, техника, психофизиологические аспекты, не менее важными являются: специальная физическая подготовка, оперативная, правовая и медицинская подготовка, соответствие вооружения и экипировки (они, безусловно, должны быть качественными и надежными) характеру выполняемых задач. В реальной боевой ситуации даже небольшие пробелы в подготовке и отсутствие необходимого снаряжения могут стоить сотруднику жизни.

Практические стрельбы являются основной формой проведения занятий по огневой подготовке и направлены на поддержание и совершенствование навыков владения оружием сотрудниками. Говоря об особенностях процесса обучения практической стрельбе, нельзя не сказать о принципах, без соблюдения которых не придется рассчитывать на положительный результат. Одним из основополагающих является принцип постепенности. На практике суть этого принципа заключается в следующем: движение, элемент или упражнение в целом закрепляются в виде умения, затем трансформируются в навык и в итоге должны существовать на уровне динамического стереотипа.

Термин «**динамический стереотип**» подразумевает развитие «мышечной памяти» («психомоторно-мышечных» комплексов, взаимно связывающих виды двигательной активности стрелка с адекватной психологической наполненностью) до уровня автоматизма в результате многократного повторения конкретного движения в течение длительного времени. Особенно актуально это для реализации на практике одной из отличительных черт практической стрельбы: «попадаю туда, куда смотрю» (принцип «взгляд — выстрел»), т.е. для доведения навыка стрельбы до абсолютного автоматизма, тогда как в классической стрельбе работает правило «попадаю туда, куда цельсь». И, естественно, сам процесс освоения конкретных упражнений учебных стрельб должен быть построен по принципу «от простого к сложному».

Планирование и проведение занятий по огневой подготовке необходимо осуществлять с учетом индивидуальных особенностей и способностей, а также уровня подготовки каждого стрелка. Практика показывает, что сотрудник, имеющий спортивную подготовку достаточно высокого уровня, координированный, с достаточной мотивацией, при прочих равных условиях и правильном построении учебно-тренировочного процесса быстрее достигнет определенного уровня практической стрельбы, нежели тот его коллега, физические качества которого оставляют желать лучшего.

Таким образом, можно сделать вывод: совершенствование таких физических качеств, как ловкость, координированность, быстрота, выносливость, сила и даже гибкость, является неотъемлемой частью обучения практической стрельбе. На продвинутых уровнях подготовки стрелка целесообразно активно применять индивидуализированные методы обучения каждого сотрудника, учитывая его психофизические, координативные, оперативно-профессиональные, биомеханические, возрастные и многие иные качества, что позволяет добиваться максимальных результатов, как в индивидуальном уровне боевой подготовки, так и в общем уровне подготовки подразделения.

Необходимо также помнить о важности психологического аспекта обучения. Ведь реальный огневой контакт порождает состояние жесточайшего стресса у стрелка, которое значительно отличается от

стандартных условий, к которым он привык. И, наряду со способностью адекватно действовать в условиях стресса и дефицита времени, наиболее важной является способность начать действовать вообще.

Навыки меткой стрельбы вырабатываются в результате правильно спланированного и организованного обучения, тренировок и постоянной практики. Для повышения уровня владения оружием необходимо проводить занятия по огневой подготовке не менее трех-четырёх раз в неделю по 1,5–2,0 ч, используя по 80–100 патронов на каждого стрелка. Для поддержания имеющихся навыков достаточно одной-двух тренировок в неделю по 50–60 выстрелов.

Необходимо помнить о том, что тренировки с боевой стрельбой должны составлять 15–20% от общего объема занятий. Остальное время используется для отработки отдельных элементов или упражнений без боевой стрельбы (методология «сухого плавания», позволяющая отработать и закрепить максимально возможные варианты подводящих, базовых, тактических и иных приемов боевой стрельбы и делающая последующую боевую практику максимально целесообразной). Занятия по имитации упражнений боевых стрельб являются обязательным условием роста и поддержания уровня мастерства, а перерывы в учебно-тренировочном процессе самым негативным образом сказываются на степени владения оружием.

Реализация принципа наглядности осуществляется в виде демонстрации конкретных упражнений учебных стрельб инструктором (применение принципа «делай, как я»). Показ сопровождается объяснением тактики и техники действий на каждом этапе выполнения упражнения. Освоение сложных упражнений достигается с помощью выполнения их по элементам, изучения основных опорных точек, отдельных нюансов.

Весьма серьезным подспорьем для улучшения качества учебного процесса является видеосъемка. С помощью видеокамеры принцип наглядности реализуется наиболее полно. Демонстрация техники и тактики выполнения упражнений учебных стрельб на теоретических занятиях, позволяет указать обучаемым на конкретные ошибки, разобрать их, сравнить с эталоном. Уровень развития современной видеотехники, например, покadroвый просмотр, позволяет детально проанализировать технические особенности выполнения отдельных сложных элементов. Поэтому использование видеокамеры на тренировках по огневой подготовке является обязательной, неотъемлемой частью учебного процесса.

Методические приемы, используемые для совершенствования техники стрельбы, очень разнообразны, многочисленны и специфичны в зависимости от вида деятельности стрелка. Среди методических приемов, используемых при обучении технике практической стрельбы следует отметить:

1. Выполнение действий в состоянии значительного утомления. При утомлении у стрелков в первую очередь дискоординируется структура мышечных напряжений, увеличивается тремор, что значительно повышает амплитуду колебаний руки с оружием, нарушаются взаимосвязи в системе двигательных навыков. Примером реализации данного методического приема может служить выполнение стрельбы после физической нагрузки (бег, силовые упражнения, единоборства).

2. Выполнение действий в состоянии значительного эмоционального напряжения. Одной из наиболее существенных особенностей выполнения стрельб в реальных условиях огнестрельного контакта является повышенное эмоциональное напряжение. Управление движениями рук с оружием и всего тела стрелка требуют использования в подготовке следующих упражнений: усложнение мишенной обстановки (стрельба по незнакомым мишеням), использование светошумовых раздражителей, дуэльная стрельба. Особое место среди перечисленных упражнений занимает дуэльная стрельба. Она представляет собой мини-соревнование, в котором участвуют два соперника, и задача каждого из них состоит в том, чтобы произвести выстрел в мишень быстрее и точнее своего соперника, реализовать принцип «дикого Запада»: выстрели первым и не промахнись.

Несмотря на внешнюю простоту содержания поединка, он, как и любое другое соревнование, несет в себе значительные возможности как разнообразия условий их проведения, так и возможностей воздействия на соперника с целью максимального приближения обстановки к условиям реального поединка. Примером такого воздействия может быть сильный крик. В реальном поединке, который отличается максимально высоким уровнем воздействия на человека стресс-факторов, вызванных наличием реальной угрозы жизни и здоровью, внезапностью нападения, быстрой сменой обстановки и т.п., он приводит к значительным изменениям в деятельности всех систем организма человека. У некоторых людей это выражается в нарушении координации движений, проявляющихся в форме бессодержательных действий или в оцепенении, потере пространственной ориентации.

Соревновательный характер проведения поединков заставляет большинство стрелков показывать свои максимальные возможности. Это в свою очередь способствует, с одной стороны, развитию таких черт характера, как решительность, самообладание, а с другой, соответствует закреплению двигательных действий при ведении стрельбы на уровне двигательного навыка, что и является конечной целью обучения.

3. Выполнение действий в необычных условиях. Двигательный навык характеризуется определенным комплексом пространственных, временных и силовых характеристик, наиболее четко наблюдаемых в постоянных условиях тренировки. Изменение условий тренировки всегда влечет за собой изменение одной или нескольких из этих характеристик, что вызывает, в свою очередь, коррективы во всех остальных.

Примером реализации данного методического приема является выполнение стрелковых упражнений в различных условиях освещенности, различных погодных условиях (когда тренировки проводятся на стрельбище).

4. Формирование рабочей установки. Каждый навык имеет свой психологический компонент, в который входят цель действия, намерение осуществить действия, интерес, переживание от трудности выполнения действия, определенная организация внимания, связи сенсорных и моторных частей движения, степень волевого усилия. Поэтому в процессе тренировки должны совершаться компоненты высшего порядка в сфере психической деятельности стрелка, должна формироваться система психологических процессов, определяющих интеллектуальную и волевою направленность к действию. Использование данного приема в практике может выглядеть следующим образом: поражение нескольких целей, поражение этих целей в заранее установленной последовательности, поражение цели в заданный район мишени.

5. Формирование дополнительных ориентиров и срочной информации. Начало освоения каждой новой координационной структуры или какой-либо части структуры технического приема всегда связано с необходимостью локального поиска наиболее рациональных и эффективных параметров отдельных

движений. Чтобы стрелок мог проще и быстрее освоить новый заданный уровень амплитуды, темпа и ритма, активизировать процесс осознания совершаемых действий, в упражнения вводят дополнительные ориентиры, а также оперативно информируют стрелка о качестве выполнения всего действия (части действия) и о результате выстрела.

Примеры реализации данного методического приема в практике: поражение одной или нескольких целей с видимым стреляющему результатом, падением мишени после выстрела, высвечиванием пробоины, звучанием сигнала поражения. Хороший результат дает выполнение стрельб с использованием поворотных и подъемных устройств или легко разрушаемых мишеней - надувных резиновых шаров, керамических или глиняных кругов.

В столкновении аргументов о праве на существование того или иного приема стрельбы, упражнения, лучшим доводом является результат, но результат ради результата не является самоцелью. Важно не забывать о том, что каждое упражнение должно иметь прикладное значение применительно к конкретной специфике, должно соответствовать задачам, поставленным перед стрелком, и носить реальный характер. Механическое же выполнение упражнений, цель которых не ясна стрелку, не позволяет достичь необходимого уровня мотивации и негативно влияет на учебно-тренировочный процесс в целом.

Выводы. Совершенствование в технике стрельбы не предполагает жесткого комплекса методов, принципов и методических приемов, которые не подлежат изменению, дополнению или уточнению, скорее наоборот, представляется как постоянно развивающийся и изменяющийся процесс, направляемый научными исследованиями, передовым опытом и современными требованиями практики.

Литература:

1. Police training for effective use of weapons in extreme situations / Shevchenko I. В сборнике: Актуальные проблемы науки и техники: достижения, инновации. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией О.Ю. Зевеке. 2017. С. 180-182.

2. Некоторые методические приемы подготовки стрелка к активным действиям в экстремальных ситуациях / Шевченко И.А., Мамонтов Д.Ю. // В сборнике: Общество и личность: гуманистические тенденции в развитии современного общества. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научно-практических работников / С.Е. Шиянов, А.П. Федоровский (отв. ред.) - Ставрополь: АНО ВО СКСИ, 2017. с. 92-96

3. Иноценко В.А. Проблема развития профессиональных качеств у курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России в процессе совершенствования физических навыков / В сборнике: Научно-методические проблемы подготовки инструкторско-педагогических кадров по боевой и физической подготовке для органов внутренних дел сборник материалов VI межвузовской научно-практической конференции. Под общей редакцией Л.И. Тимошенко, С.Н. Кашина. - 2013. - С. 198-201.

4. Использование практики применения огнестрельного оружия сотрудниками спецподразделений и территориальных органов внутренних дел при преподавании дисциплин «Огневая подготовка» и «Комплексный практикум по огневой и физической подготовке» Мамонтов Д.Ю., Шевченко И.А. В сборнике: Общество и личность: гуманистические тенденции в развитии современного общества. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научно-практических работников. 2017. С. 252-256.

5. Тимошенко Л.И., Кудрявцев Р.А. Обучение стрелков психологической готовности к производству выстрела // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-2. – С. 375-378

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования

Шикалова Татьяна Николаевна

Автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Удмуртской Республики «Институт развития образования» (г. Ижевск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО В СИСТЕМЕ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье актуализируется проблема профессиональной компетентности педагога и предлагается авторская технология формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО в системе курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: музыкальный руководитель ДОО, профессиональная компетентность, конструктивная компетенция, повышение квалификации, технология.

Annotation. The article actualizes the problem of the teacher's professional competence and suggests the author's technology of forming the constructive competence of the musical instructor in the system of advanced training courses.

Keywords: musical instructor, professional competence, constructive competence, advanced training, technology.

Введение. Инновационные процессы, происходящие в современном обществе, требуют изменения содержания образования, создания новых технологий и способов организации образовательного процесса, в связи с чем проблема формирования компетентности педагога в теории и практике дополнительного профессионального образования приобретает всё большую актуальность. Большое внимание в научных исследованиях уделяется вопросам *коммуникативной* (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, Н. В. Клюева, Ю. А. Конев, А. К. Маркова, Г. С. Трофимова), *организаторской* (Э. Ф. Зеер, Г. В. Зыкова, В. С. Лазарев, А. К. Маркова, А. С. Попов, М. М. Поташник, В. А. Сластенин), *проектировочной* (О. И. Генисарецкий, В. Л. Глазычев, К. М. Кантор, В. И. Курбатов, В. М. Сафронова, Г. П. Щедровицкий) компетенциям. Менее всего освещается вопрос формирования *конструктивной* компетенции, несмотря на его значимость для профессиональной деятельности педагога. В современных педагогических исследованиях недостаточное внимание уделяется вопросам дополнительного профессионального образования музыкальных руководителей дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО), миссия которых

заключается в формировании у детей художественного восприятия мира, творческого отношения детей к деятельности средствами музыки. Анализ проблемы формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО позволил выявить следующие противоречия:

- между требованиями современного дошкольного образования к профессиональной компетентности педагога и недостаточным уровнем исследования проблемы формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО;
- между потребностью педагогов в технологиях музыкальной образовательной деятельности и недостаточной степенью их обеспечения.

Следовательно, решение этих противоречий должно обеспечиваться высоким уровнем сформированности конструктивной компетенции педагога, поскольку данный фактор является одним из значимых показателей качества образования. В контексте вышеизложенного научная проблема исследования связана с разработкой эффективной педагогической технологии формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в актуализации вопроса об эффективности реализации технологии формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО в контексте его профессиональной компетентности.

Изложение основного материала статьи. Конструктивная компетенция музыкального руководителя ДОО в структуре его профессиональной компетентности трактуется как один из значимых показателей профессионального мастерства, состоящий из совокупности сформированных компетенций в области конструктивной деятельности педагога, опыта и личностного отношения к деятельности.

На основе функционального компонента педагогической системы Н. В. Кузьминой [2], структуры компетенций Г. В. Яковлевой [9] выявлены компетенции музыкального руководителя ДОО, которые целесообразно формировать в рамках дополнительного профессионального образования: *организационная* (владение технологиями, методами, приёмами, средствами, организационными формами музыкальной образовательной деятельности; владение навыками организации музыкальных мероприятий), *коммуникативная* (владение способами взаимодействия с участниками образовательной деятельности: детьми, педагогами, родителями, социальными партнёрами при выполнении различных форм организации музыкальной деятельности), *проектировочная* (умение планировать музыкальную образовательную деятельность, моделировать сценарии мероприятий, проектировать содержание музыкальной образовательной деятельности с детьми; проектировать методическое оснащение музыкальных занятий), *гностическая* (умение анализировать социально-психологический климат группы, индивидуальные способности и особенности каждого ребёнка, опыт коллег в целях его обобщения и использования; выявлять эффективные формы, методы, приемы и средства музыкального воспитания, рефлексировать свою деятельность, ставить перед собой поисковые (исследовательские) задачи, *конструктивной* (умение конструировать и модифицировать содержание методического материала и различных видов музыкальной деятельности; применять гибкий подход к конструированию совместной деятельности с детьми в изменяющихся ситуациях).

Конструктивная компетенция представляет ключевую основу профессиональной компетентности педагога, которая включает умение:

- грамотно и обоснованно отбирать, анализировать и компоновать материал в соответствии с образовательными целями;
- творчески перерабатывать, модифицировать необходимую информацию;
- осуществлять выбор программ, методик, технологий образовательной деятельности;
- планировать действия педагога и воспитанников;
- выявлять потенциальные творческие способности детей и моделировать собственные действия.

Таким образом, педагог, владеющий конструктивной компетенцией – это, прежде всего, творчески мыслящий педагог, прогнозирующий результаты своей деятельности и моделирующий образовательный процесс с учетом социальных и образовательных потребностей каждого ребенка. Такой педагог является гарантом достижения целей современного дошкольного образования.

На сегодняшний день должностная музыкального руководителя относится к профессиональной квалификационной группе должностей педагогических работников. Владение технологиями конструирования образовательной деятельности помогает музыкальному руководителю ДОО эффективно решать задачи художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, в частности, формирования ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства и развития музыкально-творческих способностей детей.

Анализ научно-методической литературы показал, что вопросами дополнительного профессионального образования музыкальных руководителей ДОО занимались такие исследователи, как А. И. Буренина [1], А. И. Катинене [3], Г. П. Сергеева [4], О. П. Радынова [3] и др. В ходе нашего исследования были выявлены следующие проблемы: недостаточность методических рекомендаций и программ дополнительного профессионального образования для музыкальных руководителей ДОО, несоответствие содержания программ современным требованиям российского образования и запросам педагогов в вопросах конструирования образовательной деятельности. В связи с выявленными проблемами была обозначена цель научно-исследовательской работы, заключающаяся в разработке, обосновании и верификации технологии формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО. Понятие «педагогическая технология» рассматривается автором в ключе творческой функции профессиональной деятельности педагога, поскольку дополнительное профессиональное образование должно помочь современным педагогам перейти на новый виток своего профессионального развития, где каждый педагог сможет себя почувствовать творческой, ищущей, достигающей новых вершин личности. В этой связи была предложена трактовка термина «технология» не в «узком» его значении пошаговой инструкции, а в контексте развития, творчества и преобразования.

Данный подход заложен в технологии формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО, реализация которой осуществляется в рамках курсов повышения квалификации. Технология основана на образовательной модели [7], направлена на достижение нового качественного уровня повышения квалификации музыкальных руководителей ДОО в вопросах формирования их конструктивной компетенции как аспекта их профессиональной компетентности и предполагает

использование средств научно-методического обеспечения процесса формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО: структурно-содержательную программу, учебно-тематический план, алгоритмы деятельности преподавателя и обучающихся, ожидаемый результат, который заключается в умении педагога извлекать необходимую информацию, грамотно подбирать музыкальный, методический и дидактический материал с учётом интересов детей, творчески перерабатывать информацию и создавать новое содержание музыкальной образовательной деятельности.

Технология формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО состоит из следующих этапов: *организационно-установочного, пропедевтического, обучающего, презентационно-творческого, рефлексивного.*

На *организационно-установочном этапе* реализации технологии определена значимость профессии «музыкальный руководитель» и актуальность проблемы формирования конструктивной компетенции в рамках его профессиональной компетентности через беседу, решение проблемной ситуации и тестового задания.

Пропедевтический этап предполагает введение в тему курсов повышения квалификации через психологическое снятие профессиональных трудностей педагогов в изучаемом вопросе о конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО с использованием приёма «Активного включения в тему», беседы о профессиональных трудностях, деловой игры «КонструктКонсультЦентр».

На *обучающем этапе* рассматриваются темы: «Конструктивная компетенция музыкального руководителя как аспект профессиональной компетентности», «Педагогические технологии в музыкальном воспитании и развитии дошкольников», «Технология конструирования образовательной деятельности музыкального руководителя ДОО на основе программы «Вдохновение» Т. Н. Шикаловой [6], «Конструктор как средство реализации технологии конструирования образовательной деятельности музыкального руководителя ДОО», «Информационное образовательное пространство в конструировании содержательного аспекта программы развития песенного творчества детей дошкольного возраста» с использованием приёмов: «Соотнесение понятий и определений», «Создай по признаку», «Пиктограмма» и форм организации: беседа, круглый стол, мастер-класс «Музыка леса», в процессе которого слушатели курсов повышения квалификации осваивают этапы развития песенного творчества дошкольников, проявляют себя в самовыражении под музыку, сочинении песен для героев сказки, исполнении своих ролей. В ходе данного этапа происходит ознакомление с технологией конструирования образовательной деятельности музыкального руководителя ДОО на основе программы «Вдохновение» с учётом основных аспектов формирования конструктивной компетенции педагога: мыслительных функций *«анализ – прогноз – проект»* и структурных компонентов конструирования педагогического процесса *«содержания, материальных средств и деятельности»* (В. А. Слостенни, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов) [5], [8].

Презентационно-творческий этап предлагается в форме творческой мастерской по созданию методической разработки на тему «Конструирование образовательной деятельности музыкального руководителя ДОО на основе программы «Вдохновение». Слушатели оформляют методическую разработку в виде лэпбука и представляют её в художественном исполнении.

Рефлексивный этап направлен на формирование рефлексивно-оценочной способности как профессионально значимого качества личности музыкального руководителя ДОО. На данном этапе организуется выставка методических разработок и проводится анкетирование «Рефлексия деятельности» по результатам работы участников в творческих мастерских. На данном этапе слушатели выполняют самооценку представленной работы, оценивают степень самостоятельности, актуальность выбранной информации, анализируют, какие значимые компетенции и личностные профессиональные преобразования они получили для осуществления конструктивной деятельности.

Эффективность реализации технологии формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО была подтверждена опытно-экспериментальным путём. Анализируя результаты итоговой диагностики, можно сделать вывод о том, что средний балл испытуемых экспериментальной группы по всем критериям превышает средние значения испытуемых контрольной группы. Общий средний показатель сформированности конструктивной компетенции испытуемых контрольной группы составил – 2,009 балла, экспериментальной группы – 2,696 балла. Сравнительный анализ данных диагностического исследования в контрольной группе на первом и втором срезах констатирует тот факт, что общий средний показатель уровня сформированности конструктивной компетенции испытуемых поднялся на 2,2%, в экспериментальной группе – на 23,84%. На основе математической и статистической обработки эмпирических данных по итогам реализации технологии формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя дошкольной образовательной организации, следует подчеркнуть, что представленная технология позволила вывести обучающихся на более высокий уровень сформированности конструктивной компетенции по всем показателям функционального и личностного компонентов, в особенности, по параметрам: *«умение планировать, конструировать образовательную деятельность», «владение современными приёмами, технологиями конструирования»; «конструктивность как качество личности»; «творческий подход к делу», «педагогическая рефлексия».*

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили сформулировать общие характеристики педагогов на разных уровнях сформированности конструктивной компетенции:

Педагог на **низком (недостаточном) уровне** сформированности конструктивной компетенции испытывает большие затруднения в вопросах обработки информации, анализа и синтеза. Педагог не владеет навыками конструирования, структурирования, разработки, переработки, преобразования методического, дидактического и музыкального материала. Не умеет выявлять потенциальные творческие способности детей и моделировать собственные действия для их развития. Педагог имеет недостаточные представления о сущности своей профессии. У него не сформировано представление о ценностных ориентациях, целевых установках деятельности музыкального руководителя. Он не отличается стремлением повышать свой профессиональный уровень. У педагога отсутствует стремление к творческой самореализации. Считает лишним элементом в профессиональной деятельности проведение рефлексии.

Педагог на **среднем (в стадии формирования) уровне** испытывает некоторые затруднения в подборе и структуризации методического, дидактического и музыкального материала. Не всегда учитывает способности, интересы детей при подборе музыкального репертуара, методического и дидактического материала. Педагог имеет общие представления о сущности своей профессии. Повышает квалификацию по

мере необходимости. У педагога недостаточно сформировано представление о ценностных ориентациях, целевых установках профессиональной деятельности. Мотивом к проявлению творчества может стать чаще всего внешний стимул. Педагог в большей степени способен оценить результат своей деятельности, и, в меньшей степени – спрогнозировать свои возможности для самосовершенствования.

Педагог на **высоком (достаточном) уровне** умеет грамотно и обоснованно отбирать, анализировать и компоновать материал в соответствии с целями обучения и воспитания, с учетом возраста и уровня развития воспитанников. Кроме того, педагог отличается умением творчески перерабатывать необходимую информацию, осуществлять выбор программ, методик, технологий музыкальной образовательной деятельности в соответствии с основной образовательной программой ДОО. Педагог способен выявлять потенциальные творческие способности детей и моделировать их и свои собственные действия на занятии. Педагог осознает социальную значимость своей профессии. Характерным является высокая потребность в творческой самореализации. По результатам педагогической рефлексии умеет ставить задачи на перспективу, выбирать методы, приёмы, формы организации музыкальной деятельности.

Выводы. Таким образом, конструктивная компетенция музыкального руководителя ДОО является важным аспектом его творческой деятельности, поскольку способствует грамотной структуризации содержания образования, отбору необходимых методов, приёмов, организационных форм и дидактического материала, следовательно, может служить необходимым инструментом реализации его творческих идей и проектов. Авторская технология формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО имеет теоретическую и практическую значимость, служит эффективным средством повышения качества дополнительного профессионального образования. Технология может использоваться для совершенствования профессионального мастерства музыкальных руководителей в рамках курсов повышения квалификации, а также экстраполирована на профессиональную подготовку и повышение квалификации специалистов других профилей.

Литература:

1. Буренина, А. И. Ориентация на творческую самореализацию педагога-музыканта как условие его профессионального совершенствования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – СПб, 1995. – 16 С.
2. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования; Под. ред. Н. В. Кузьминой. 2-е изд. - М.: Народное образование, 2002. — С. 7-52.
3. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников / О. П. Радынова, А. И. Катинене // М.: Академия Москва, 1998. — 240 с.
4. Сергеева, Г. П. Освоение технологий преподавания предмета «Музыка» в последипломном образовании: монография. – М., 2013. – 264 С.
5. Слостенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
6. Шикалова, Т. Н. Вдохновение: программа по развитию песенного творчества дошкольников / Т. Н. Шикалова ; – Ижевск: ИПКиПРО УР, 2011. – 93 с.
7. Шикалова, Т. Н. Модель формирования конструктивной компетенции музыкального руководителя ДОО как аспект повышения квалификации // Проблемы современного педагогического образования: Сб. научных трудов. – 2017.— Выпуск 56, часть VI. – Ялта, 2017. — С. 297-304.
8. Шикалова, Т. Н. Сущность конструктивной деятельности музыкального руководителя ДОО. // Проблемы современного педагогического образования: Сб. научных статей. — 2017. — Выпуск 55, часть VII. – Ялта, 2017. — С. 228 -237.
9. Яковлева, Г. В. Условия эффективности инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – т. 12, № 5. – С. 94-97.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, доцент Шобонов Николай Александрович
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет
имени Н. И. Лобачевского, Павловский филиал (г. Павлово);

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент Григорян Нуне Мартини
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Одним из главных принципов современного профессионального образования является его открытость, то есть прозрачность целей и внедрение в сознание людей понятия о том, что качество жизни зависит от качества образования. Открытость современного образования достигается за счет социального партнерства. В статье рассматривается его многоаспектность и выделяется определение понятия «социальное партнерство». Выявляются уровни включенности каждой стороны в совместную деятельность. Рассматриваются принципы построения социального партнерства, без которых невозможно достигнуть прочности договора. Сюда относятся: принцип социальной справедливости и согласования интересов, законодательная закреплённость; ответственность партнеров; добровольность и равная выгода.

Принципы являются частью каждого из уровней становления социального партнерства. Они выступают связующими звеньями как внутри каждого этапа, так и при переходе от одного этапа к другому.

Отмечается законодательная основа для социального партнерства в сфере образования в России. Рассматривается несколько уровней партнерства, распределенных по нескольким принципам: по масштабу, по степени развития отношений.

Ключевые слова: социальное партнерство, личностно-ориентированное образование, открытость образования, профессиональное образование, высшая школа, выпускник, принципы социального партнерства.

Annotation. One of the main principles of modern vocational education is its openness, that is, the transparency of goals and the introduction in the minds of people of the notion that the quality of life depends on the quality of education. The openness of modern education is achieved through social partnership. The article considers its multidimensionality and distinguishes the definition of the concept of "social partnership". The levels of involvement of each party in joint activities are revealed. The principles of building social partnership are considered, without which it is impossible to achieve the strength of the treaty. These include: the principle of social justice and the harmonization of interests, legislative permanence; responsibility of partners; voluntariness and equal benefit.

Principles are part of each of the levels of the formation of social partnership. They act as links within each stage, and during the transition from one stage to another.

The legislative basis for social partnership in the sphere of education in Russia is noted. Several levels of partnership are considered, distributed according to several principles: in scale, in the degree of development of relations.

Keywords: social partnership, person-oriented education, openness of education, vocational education, higher school, graduate, principles of a social partner.

Введение. Образование является основой экономического развития общества, выступает фактором социальной стабильности и источником роста интеллектуального ресурса. Как показывает практика, образовательные потребности населения возрастают с каждым годом, число претендентов на получение профессионального образования увеличивается. Поэтому развивается и образовательная инфраструктура, а именно, меняются формы управления, методические и исследовательские службы, содержание и методы образования подлежат обновлению, происходит смещение ориентира на индивидуальные потребности и возможности обучающихся. Особый уклон делается на соответствие качества обучения потребностям граждан и личности в частности. Это актуализирует развитие образования как открытой системы. По своей структуре и функциям эта система характеризуется взаимодействием с обществом.

Открытость предполагает прозрачность устанавливаемых целей, формирование в сознании людей понятия о том, что качество жизни неразрывно связано не только с качеством получаемого образования, но и с его доступностью, всеохватностью и объединением различных социальных групп для вовлечения их в процесс развития образования в качестве партнеров.

Социальное партнёрство в образовании является очень актуальной темой на сегодняшний день, поскольку – это действенный механизм для привлечения большого количества людей в обсуждение и решение проблем в образовании. Только продуктивное взаимодействие всех заинтересованных сторон обеспечит решение многих общественно значимых социальных проблем.

Формулировка цели статьи. Изучить процесс построения социального партнерства в профессиональном образовании. В этой связи необходимо рассмотреть аспекты социального партнерства, выявить уровни включенности сторон в развитие социального партнерства, объяснить принципы социального партнерства в сфере образования в России. Поскольку система социального партнерства имеет многоцелевой характер, это позволяет выстроить его на нескольких уровнях, поэтому необходимо выявить данные уровни становления партнерства.

Изложение основного материала статьи. Социальным партнерством называют систему договорных организационных и экономических отношений с привлечением органов образования, здравоохранения, социальной защиты населения, муниципальных образований и другими. Система социального партнерства будет способствовать развитию образования только с привлечением в нее образовательных организаций, которые осуществляют подготовку специалистов соответствующего профиля [1].

Одним из важнейших факторов формирования личности выпускника в высшей школе является создание необходимых условий в процессе подготовки, которые поспособствуют активизации самостоятельной работы студентов через придание ей профессиональной направленности. В процессе реализации личностно-ориентированного подхода, студент не является пассивным слушателем, а активно преобразует получаемую информацию и трансформирует ее, осознает для применения в будущем на практике.

Термин «социальное партнерство» пришел в педагогику из других сфер и поэтому трактуется по-разному и имеет множество аспектов:

- механизм построения взаимоотношений среди государственных органов, представителей трудящихся и работодателей;
- является способом возможного взаимодействия, организованного среди различных социальных групп;
- выступает специфическим типом общественных отношений.
- механизм урегулирования общественных отношений;
- выступает объединением усилий лиц или образовательных организаций для достижения общих целей;
- упорядочение координационного взаимодействия систем образования или социальных институтов в пределах их взаимной заинтересованности;
- механизм для межсистемного урегулирования, управления при резком изменении роли государства, изменении типа взаимоотношений образования с внешней средой;
- инструмент, благодаря которому становится доступен консенсус при организации совместной деятельности представителей разных субъектов собственности, групп населения, обладающих определенными интересами [2].

Другими словами, в отечественно педагогике, база социально-педагогического партнерства – это диалогическое отношение социальных субъектов и обеспечение единства, гармонизации социальных структур, выработка единой стратегии образовательных действий [3].

Определяя социальное партнерство, необходимо рассмотреть его с учетом включенности каждой стороны в совместную деятельность. Выделяют несколько уровней:

- уровень подчиненного включения. Здесь одна из сторон выступает пассивным исполнителем, принимая все условия, выдвинутые другой стороной;
- разрешающее включение. На этом уровне одна сторона разрабатывает проект деятельности с учетом пожеланий другой стороны;
- согласованное включение. Этот уровень строится на совместном обсуждении инициативы одной из сторон с перспективой дальнейшей разработки обеими сторонами;
- иницирующее включение отличается активной позицией одной из сторон, в то время как другая сторона консультантом и координатором действий;
- высший уровень включения. Является самостоятельным обоюдным включением, где инициатива может быть выдвинута любой из сторон, идет обоюдная поддержка идеи, разрабатывается она и реализуется совместными усилиями с одинаковой ответственностью сторон за успешность результата [4].

Уровень включенности зависит от поставленных целей, которых стремятся достичь стороны и в зависимости от ситуации.

В построении социального партнерства в образовании следует учитывать следующие принципы:

- принцип социальной справедливости и согласования интересов. Для того чтобы избежать возможных конфликтов сторон, которые могут возникнуть из-за существующего социального расслоения необходимо достигнуть некоего равновесия, интересов всех групп;
- возникшие отношения должны быть закреплены на законодательном уровне. Только в этом случае стороны смогут избежать взаимных претензий и партнерство получит достаточную прочность;
- ответственность партнеров друг перед другом;
- принцип добровольности и равной выгоды [5].

При соблюдении данных принципов, интересы различных социальных групп, которые оказывают влияние на развитие образовательных процессов, и которые способны предложить эффективную стратегию развития образования, интегрируются в едином образовательном и информационном пространстве [6].

Законодательной основой для социального партнерства в сфере образования становятся закон «Об образовании в Российской Федерации», Гражданский кодекс РФ [7]. А правовой базой для организации социального партнерства на муниципальном уровне выступают ФЗ «О местном самоуправлении в Российской Федерации», «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», а также соответствующие законы субъектов РФ, принятые в развитие указанных федеральных законов [8].

Система социального партнерства имеет многоцелевой характер, что позволяет выстроить его на нескольких уровнях.

1. По принципу масштаба:

- партнерство, организованное внутри отдельно взятого коллектива образовательного учреждения;
- партнерство, состоящее внутри системы образования и прежде всего образованное с системами общегосударственного управления;
- партнерство с другими социальными институтами (исполнительная, законодательная, муниципальная власть, представители малого и среднего бизнеса) [9].

2. На основе принципа развития отношений:

- начальный уровень предполагает знакомство сторон с целью ознакомления с информацией. При чем интересы должны быть согласованы в максимальной степени;
- на среднем уровне партнерства происходит активное сотрудничество для решения определенных задач, возникающих в образовании, совместными усилиями.
- на высшем уровне организовывается только эффективная совместная деятельность, где исходит взаимопонимание и взаимодействие сторон для достижения общей единой цели [10].

Не важно, какой именно уровень, партнерство всегда имеет одну структуру, куда входит и содержание и стиль взаимодействия партнеров.

Задача содержания показать суть того, по какому поводу разворачивается действие. Полноту содержания социально-педагогического партнерства можно определить, лишь распознав цель и задачи профессионального образовательного учреждения, а также тактику и стратегию его развития.

На взаимодействие партнеров влияет стиль. То, на сколько, продуктивен стиль, определяют следующие критерии:

- по характеру позиции и активности партнеров: «рядом с партнером»;
- по характеру выдвигаемых целей: совместная работа над выработкой ближайших и дальних целей;
- по характеру ответственности: все партнеры одинаково ответственны за полученный результат;
- по характеру отношений: атмосфера доброжелательности и доверия [11].

Формирование партнерства это особый процесс, который проходит несколько этапов развития.

На первом этапе происходит поиск общих точек соприкосновения и основных (опорных) позиций. К опорным позициям относят положительные стороны партнера или заинтересованность одной стороны другой.

Второй этап включает в себя накопление согласий. Это позволяет определить сферу и содержание взаимодействий сторон на основе взаимного интереса. Каждая сторона высказывает свою позицию, предъявляет свой интерес и раскрывает возможности для согласования позиций и определения уровня включенности в совместную деятельность [12].

На этапе взаимной адаптации открывается взаимопонимание и принятие интересов сторон.

Этап коррекции представляет собой совместную выработку правил взаимодействия и урегулирование интересов.

Во время перехода к доверительным отношениям в процессе совместной деятельности, снижается уровень взаимного контроля и происходит повышение взаимной ответственности за результаты деятельности, произведенной сторонами, поскольку этот этап закреплён договорными отношениями. Этап характеризуется проявлением взаимопомощи, поддержки для сохранения положительного психологического

настроения сторон. Все конфликты носят конструктивный характер и разрешаются посредством согласования позиций обеих сторон.

Высшей ступенью партнерства выступает взаимодействие или сотрудничество. Этот этап характеризуется проявлением совместной творческой деятельности. Повышается и эффективность отношений, и совершенствуются стороны, находящиеся во взаимодействии.

Выводы. Мы установили сущность, уровни и принципы социального партнерства и выявили, что такая схема действия благоприятно сказывается как на развитии профессионального образования в целом, так и на становлении личности студента как высококвалифицированного специалиста, способного к самостоятельной творческой деятельности. Основным законом, на который опирается в России социальное партнерство является закон «Об образовании в Российской Федерации», а также социальное партнерство опирается на Гражданский кодекс. Без принципов законности, ответственности, добровольности и равной выгоды партнерство утратит свою значимость и перестанет функционировать. Как мы проследили, эти принципы являются частью каждого из уровней становления социального партнерства. Они являются связующими звеньями как внутри каждого этапа, так и при переходе от одного этапа к другому.

Литература:

1. Бесан А.Э., Коновалова М.Д. Изучение социально-психологической адаптации в процессе инклюзивного вузовского обучения // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход: сб. статей / О.Е. Нестерова. М.: Перо, 2016. С. 618-625.

2. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Гладков А.В. Организация исследовательской деятельности магистрантов в электронной среде // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4-2. С. 429-431.

3. Гушин А.В. Миссия педагогических вузов в условиях информатизации общества / А.В. Гушин, Л.А. Лыноградский // Вестник Мининского университета. - Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2016. - № 1 (13); URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/missiya-pedagogicheskikh-vuzov-v-usloviyakh-inform>.

4. Гушин А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «ДЕ. Электронное обучение и электронная образовательная среда» / О.Н. Прохорова, А.В. Гушин // Вестник Мининского университета. - Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. № 3 (11); URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/formirovanie-elektronnoy-informatsionno-obrazovate>.

5. Коновалова М.П. Разработка и реализация комплекса мероприятий по вовлечению студентов в систему ГТО (на примере Саратовского социально-экономического института) // В сборнике: «...И помнит мир спасенный...» Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Ответственный редактор Н.С. Яшин. 2015. С. 74-75.

6. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 43-46.

7. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201-207.

8. Nemova O.A., Retivina V.V., Kutepova L.I., Vinnikova I.S., Kuznetsova E.A. Sociocultural Mechanisms of Intergenerational Values and Mindset Translation in Modern Family Development and Generational Change // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. №13. P. 6226-6237.

9. Соколов В.М., Угодчикова Н.Ф., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе. Монография. Нижний Новгород, 2013. - 186 с.

10. Угодчикова, Н. Ф. Иностраный язык как индикатор качества подготовки современного специалиста / Н. Ф. Угодчикова, Г. К. Крюкова, Н. В. Патяева, Е. А. Алешугина // Приволжский научный журнал / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. - Н. Новгород, 2007. - № 2. - С. 149-154.

11. Шобонов, Н. А. Трудовое образование сельских школьников / Н. А. Шобонов // Народное образование. 2009. - № 1. - С. 247-253.

12. Yashkova E.V., Sineva N.L., Shkunova A.A., Bystrova N.V., Smirnova Zh.V., Kolosova T.V. Development of innovative business model of modern manager's qualities // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 11. С. 4650-4659.

УДК:37.03(045)

старший преподаватель Алаева Мария Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат психологических наук, старший преподаватель Дементьева Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант Ардашкина Диана Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП⁷

Аннотация. Проблема становления и развития психологической культуры личности на этапах школьного и вузовского обучения является одной из актуальных для современной педагогики и психологии. Статья посвящена изучению особенностей сформированности психологической культуры в единстве ее структурных компонентов у обучающихся разных возрастных групп. В исследовании использовался комплекс психодиагностических методик, направленных на изучение когнитивного, ценностно-смыслового и практического компонентов психологической культуры личности. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы педагогами, психологами, студентами в ознакомительных целях при планировании и организации работы по формированию психологической культуры обучающихся на разных возрастных этапах.

Ключевые слова: психологическая культура личности, показатели сформированности психологической культуры, особенности развития психологической культуры на разных возрастных этапах.

Annotation. The problem of the formation and development of psychological personality culture at the stages of school and university education is one of the topical issues for modern pedagogy and psychology. The article is devoted to the study of the features of the formation of psychological culture in the unity of its structural components among students of different age groups. The study used a complex of psychodiagnostic techniques aimed at studying the cognitive, value-semantic and practical components of the psychological culture of the individual. The practical significance of the research is that the results can be used by educators, psychologists, students for informational purposes when planning and organizing work on the formation of the psychological culture of students at different age stages.

Keywords: psychological culture of personality, indices of the formation of psychological culture, features of the development of psychological culture at different age periods.

Введение. Современная система образования все больше ориентирована на создание условий для наиболее полного и всестороннего развития личности и последующую ее социализацию. Это и многое другое способствует сближению и интеграции педагогической и психологической наук, подчеркивает необходимость психологизации образовательного процесса, повышения уровня психологической грамотности и культуры на разных возрастных этапах.

Программа модернизации образования ставит перед образовательными учреждениями задачи формирования у подрастающего поколения современных жизненно необходимых ключевых компетенций (универсальные учебные действия, опыт самостоятельной работы, личная ответственность и др.), которые действительно становятся основными не только в образовании, но и в общественной жизни и практике. Каждая «ключевая компетенция», согласно результатам исследований (В. В. Семикин, Н. С. Глуханюк, Е. Е. Смирнова и др.), основывается на психологической составляющей – определенной системе психологических свойств, отражающих необходимый минимум знаний и умений, позволяющих достичь успехов в различных вариантах взаимодействия личности с миром, людьми и собой, что является показателем ее психологической грамотности, в частности, и психологической культуры в целом. Низкие показатели сформированности указанных характеристик выступают основной причиной возникающих болезненных состояний, стрессовых ситуаций, проблем в социальном взаимодействии между людьми и т.д. Именно поэтому важно иметь представление о сформированности психологической культуры личности на разных этапах ее становления.

Изложение основного материала статьи. Психологическая культура личности – междисциплинарный феномен, имеющий на сегодняшний день множество научных подходов и концепций, рассматривающих ее различные аспекты, уровни и составляющие (Л. Д. Демина, Н. И. Исаева, Л. С. Колмогорова, О. И. Мотков, Н. И. Обозов, К. М. Романов и др.). Так, психологическая культура личности активно анализируется в контексте проблем общекультурного развития человека (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Л. С. Колмогорова, О. И. Мотков и др.), профессиональной подготовки и трудовой деятельности (И. П. Волков, Т. А. Ильина, Ф. Ш. Мухаметзянова и др.), трактуется как культура познания, общения и поведения (М. К. Тутушкина), связывается со способностью личности преодолевать невротические компоненты собственного внутреннего мира (А. Б. Орлов) и т. д. [1; 2; 3]. В контексте общего культурного развития человека она позволяет расширить возможности субъекта адекватно взаимодействовать с окружающим миром в ходе целенаправленных внешних воздействий (воспитания, обучения, социальной среды) или саморазвития. О. И. Мотков определяет психологическую культуру личности как «комплекс активно реализующихся культурно-психологических стремлений и соответствующих умений...», высокий уровень ее развития включает «систематическое самовоспитание культурных стремлений и навыков; достаточно высокий уровень обычного и делового общения; хорошую психологическую саморегуляцию; творческий подход к делу; умение познавать и реалистически оценивать свою личность» [4, с. 7].

⁷ Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке ЮУрГГПУ «Формирование психологической культуры у участников образовательного процесса» (рег. № 2017-КНМ-08-02, дата рег.: 25.03.2017).

В психологической литературе встречаются различные точки зрения к рассмотрению структуры психологическая культура личности (Н. Н. Обозов, Л. С. Колмогорова, А. В. Корнеева, К. М. Романов и др.). Так, в свете параметрического подхода она активно рассматривается как интегральное, комплексное образование [5]. Основу нашего исследования составляет идея о выделении в структуре психологической культуры личности трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного (интеллектуального), ценностно-смыслового (духовно-нравственного) и практического (поведенческого) [6; 7].

Когнитивный (интеллектуальный) компонент психологической культуры представляет собой систему психологических процессов и психологических знаний, обеспечивающих ориентировку личности в многообразии психических явлений (личностных чертах, состояниях, мотивах поведения, отношениях и др.), в других людях, целеполагание и проектирование оптимальных способов воздействия на людей. Речь идет о психологической грамотности личности, представляющей собой «азы» психологической культуры, с которых начинается ее освоение.

Ценностно-смысловой (духовно-нравственный) компонент можно определить как устойчивое личностное отношение человека к себе и другим людям. Данное отношение зависит от того, какое место в системе его ценностей занимают люди: как равноправные личности, как инструменты (средства) решения личных или каких-то иных проблем, как культы поклонения, как благодетели и т. д. Данный компонент соотносится с системой духовно-нравственных ценностей общества [6].

Практический (поведенческий) компонент представлен системой соответствующих умений и навыков, обеспечивающих возможность использования знаний и психологического мышления в процессе взаимодействия с людьми в различных условиях и ситуациях. В него входят навыки межличностного взаимодействия, психологического воздействия на людей, предотвращения конфликтов, управления собственными эмоциональными состояниями, владения собственными мыслительными, мнемическими функциями и т. д. [8].

На основе всего вышесказанного можно говорить о том, что одними из основных составляющих психологической культуры личности являются: психологическая грамотность (когнитивный компонент), понимание ценности и неповторимости каждого человека (ценностно-смысловой компонент), способность грамотно организовать и поддерживать конструктивное взаимодействие (включающая умение управлять собственным состоянием и поведением, способность к сопереживанию, коммуникативную компетентность в целом и др.) (практический компонент).

С целью изучения сформированности показателей психологической культуры на разных возрастных этапах организовано и проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 160 человек.

Эмпирическое исследование представлено несколькими этапами.

1. Подбор диагностического инструментария, адекватного цели исследования. В связи с тем, что в настоящее время не существует единой методики, направленной на изучение психологической культуры обучающихся в единстве всех ее структурных компонентов, нами подобран и применен комплекс психодиагностических методик, направленных на изучение некоторых элементов, наиболее полно, по нашему мнению, отражающих содержание психологической культуры (см. табл. 1).

2. Проведение диагностической процедуры. Эмпирическое исследование организовано на базе МОУ «Лицей № 24» г.о. Саранск с привлечением 120 обучающихся (40 младших школьников, 42 обучающихся среднего звена, 38 старшеклассников) и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» г.о. Саранск с участием 40 студентов в возрасте 18–19 лет.

3. Обработка и анализ результатов исследования.

Таблица 1

Комплекс психодиагностических методик, направленных на изучение элементов психологической культуры личности

Компонент психологической культуры личности	Изучаемая шкала	Методика
когнитивный компонент	психологическая грамотность	тест «Психологическая грамотность» Л. С. Колмогоровой
ценностно-смысловой компонент	ценности личности	методика «Ценностные ориентации» М. Рокича
практический компонент	коммуникативная компетентность	тест «Коммуникативные умения» Л. Михельсона

В ходе изучения особенностей когнитивного компонента обучающихся разных возрастов посредством теста «Психологическая грамотность» Л. С. Колмогоровой [9] получены следующие результаты. Уровень психологической грамотности студентов несколько выше, чем у школьников: у большинства из них (55 %) выявлен средний уровень, у 30 % – выше среднего, у оставшихся 15 % – ниже среднего. Самые низкие показатели психологической грамотности отмечены у младших школьников: для 75 % из них характерен низкий уровень и для 25 % – ниже среднего. Психологическая грамотность 47,6 % обучающихся среднего звена соответствует низкому уровню развития, у 28,6 % выявлен уровень ниже среднего и у 23,8 % – средний. Для 47 % старших школьников характерен средний уровень психологической грамотности, 26 % имеют уровень ниже среднего, 17 % – низкий и 10 % – выше среднего.

Приведем результаты качественного анализа полученных данных по каждому субтесту методики. При выполнении субтеста «Понятия» обучающиеся демонстрировали поверхностные психологические знания, допускали ошибки при определении психических процессов (внимания, памяти, воображения, мышления), черт характера и эмоциональных состояний человека. Для младших школьников наиболее сложными оказались такие понятия и термины, как «воображение», «мышление», «органы чувств». В представлениях школьников также отмечены некоторые неточности и ошибки в описании щедрости, находчивости, справедливости. Старшеклассники и студенты не смогли правильно объяснить значение терминов

«абстрактный», «ригидный», «интимный», «гармония», «релаксация», «конформизм» и др.

Затруднения у всех испытуемых вызвал субтест «Ситуации». Большинство младших школьников и обучающихся среднего звена школы не смогли понять сути самого задания и многие из них отказывались от его выполнения. Часть старших школьников и студентов также испытали значительные трудности при анализе предложенных ситуаций. В ходе выполнения заданий, направленных на определение причин описанного поведения героя, испытуемые зачастую давали оценку самой ситуации и поведения героя, а не ее психологическое истолкование, что позволяет констатировать у большинства обучающихся вне зависимости от их возраста низкий уровень сформированности элементарных навыков психологического анализа ситуаций.

С решением психологических задач (субтест «Осведомленность»), связанных с применением научных и житейских психологических знаний, психологической интуицией, справилось в основном старшеклассники (55,3 %) и студенты (70 %). Младшие школьники (80 %) и обучающиеся среднего звена (66,7 %) при выполнении задания испытывали значительные затруднения, что, по-нашему мнению, обусловлено небогатым житейским опытом и несформированностью психологической интуиции.

Наибольшие трудности вызвали задания, связанные с описанием переносного смысла «крылатых» выражений и метафор (субтест «Метафоры»). Выявлено, что 82,5 % младших школьников, 78,6 % обучающихся среднего звена, 52,6 % старшеклассников и 30 % студентов не в полной мере могут объяснить значение и происхождение многих из них, часто используемых в повседневной жизни («принцесса на горошине», «гадкий утенок», «валить дурака», «гомерический хохот», «крокодиловы слезы» и др.).

Наличие значительного количества ошибок при выполнении заданий, поверхностные фрагментарные знания и представления обучающихся в области психологии, основанные на личном житейском опыте и полученные «понаслышке», свидетельствуют о недостаточной сформированности когнитивного компонента психологической культуры обучающихся.

В ходе изучения ценностно-смыслового компонента психологической культуры обучающихся посредством теста «Ценностные ориентации» М. Рокича [9] сделаны выводы о доминирующих ценностях обучающихся разных возрастных групп. Так, среди терминальных ценностей у младших школьников ведущими являются: «развлечения» (наличие современных игрушек, гаджетов), они характерны для 55 % испытуемых; «благополучие и здоровье семьи» (20 %); ценности, связанные с «познанием и образованием» (хорошая успеваемость, чтение книг, желание признания успехов родителями, учителем и сверстниками) – выявлены у 12,5 % учащихся. У обучающихся среднего звена школы доминирующими являются такие терминальные ценности как: «наличие хороших и верных друзей» (66,6 %), «свобода» (38 %) и «любовь» (21,4 %). В старшем школьном возрасте на первый план выходят: «получение образования высокого уровня» (58 %), «любовь» (47 %), «интересная работа» (29 %). Наиболее значимыми терминальными ценностями студентов являются «активная деятельная и продуктивная жизнь» (58 %), «интересная работа» (35 %), «счастливая семейная жизнь» (27,5 %).

Сравнительный анализ инструментальных ценностей обучающихся также позволил выделить некоторые особенности в их проявлениях на разных возрастных этапах. Младшими школьниками отмечаются исполнимость и ответственность (70 %); большинством обучающихся средних классов – ценности, соответствующие желаемым личностным качествам (независимость (62 %), честность (43 %), жизнерадостность (23 %)). Старшеклассники высоко ценят качества, необходимые для овладения и дальнейшей реализации будущей профессиональной деятельности: образованность (широта знаний, высокая общая культура) – доминирует у 55 % испытуемых; высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания) – у 37 %; широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки) – 23,4 %. В студенческой среде наиболее важные позиции занимают такие ценности как: рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения), характерен для 47,5 % респондентов; эффективность в делах (37,5 %) и независимость (25 %).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что ценностно-смысловой компонент психологической культуры обучающихся разных возрастов имеет свои специфические характеристики, обусловленные возрастными особенностями, психическими новообразованиями, ведущим видом деятельности и ближайшими планами на будущее.

Уровень сформированности коммуникативной компетентности как составляющей практического компонента психологической культуры личности изучен с помощью теста «Коммуникативные умения» Л. Михельсона [9]. В ходе исследования установлено, что процент обучающихся, демонстрирующих компетентное, уверенное поведение увеличивается пропорционально возрасту респондентов. Так, младшие школьники во многих коммуникативных ситуациях зачастую реагируют неэффективно, отмечая проблемы и трудности в сфере общения. Большинство учащихся младших классов (55 %) принимают позицию «пристройка снизу» в ситуациях несправедливой критики, зачастую не умеют обратиться к сверстнику с просьбой или ответить отказом на чужую просьбу при необходимости. Большинство агрессивных реакций является ответом на задевающее, провоцирующее поведение (40 %). Уверенные, компетентные ответы зафиксированы в основном в случаях оказания и принятия сочувствия, помощи, поддержки (85 %), а также реагирования на свой успех и неуспех (75 %).

Чуть больше половины обучающихся среднего звена школы (52 %) также имеют низкий и ниже среднего уровни сформированности коммуникативных умений, проявляющиеся в преобладании зависимых или агрессивных реакций при реагировании на справедливую и несправедливую критику (28 %), в ситуациях «задевающего» поведения (24 %), в группе ситуаций «умение ответить отказом» (38 %) и при вступлении в контакт (44 %). Часть правильных, уверенных реакций они демонстрируют в основном при оказании и принятии знаков внимания (34 %), при реагировании на попытку другого (сверстника) вступить в контакт (20 %) и при обращении за помощью (24 %).

Коммуникативные умения старших школьников сформированы несколько лучше, чем у обучающихся средних классов. Во многих ситуациях они демонстрируют компетентное, уверенное поведение, это касается, прежде всего, умений оказывать и принимать знаки внимания (58 %), реагировать на справедливую критику (50 %), обратиться к сверстнику с просьбой (47 %). Неуверенное, зависимое поведение чаще всего наблюдается при принятии сочувствия и поддержки от другого (68 % случаев), при различных типах взаимодействия со сверстниками (самостоятельное вступление в контакт – 44 %, попытки других вступить в контакт – 41 %). Агрессивные реакции, как и в предыдущих группах респондентов, чаще всего отмечаются в

ситуациях провоцирующего, задевающего поведения (37 %) и несправедливой критики в адрес ребенка (34 %).

Студенты, по сравнению с учащимися, существенно меньше проявляют агрессивные и зависимые способы реагирования в различных коммуникативных ситуациях, к каковым, прежде всего, относятся задевающее и провоцирующее поведение (45 %). Правильные уверенные реакции используются ими при ответе на справедливую (75 %) и несправедливую критику (55 %), в ситуациях демонстрации знаков внимания (80 %), проявления сочувствия и поддержки, они умеют адекватно принимать подобные действия от других в свой адрес (70 %), демонстрируют уверенный тип поведения в ситуациях, требующих ответить отказом (75 %), при знакомстве и вступлении в контакт с другим человеком (65 %) и пр. Более высокий уровень коммуникативной компетентности студентов можно объяснить наличием у них знаний, умений и навыков, полученных в ходе изучения дисциплин психологического цикла, являющихся обязательными на начальном этапе профобразования.

Таким образом, в ходе оценки коммуникативной компетентности установлено, что у всех обучающихся наименее сформированы умения реагировать на несправедливую критику и задевающее, провоцирующее поведение. Указанные умения свидетельствуют о доминировании у испытуемых низкого уровня сформированности практического компонента психологической культуры.

Выводы. По результатам проведенного исследования сформулированы следующие выводы:

1. Психологическая культура личности представляет собой многомерное, системное, целостное личностное образование, отражающее особенности взаимодействия и отношения человека к себе, другими людьми и окружающему миру в целом. В ее основе лежат психологические знания (когнитивный компонент), ценностные представления (ценностно-смысловой компонент) и способность грамотно организовать, поддерживать конструктивное взаимодействие (практический компонент). Высокий уровень развития психологической культуры позволяет решать задачи самоопределения, саморазвития, саморегуляции, социальной адаптации и др.

2. Проведенное исследование свидетельствует о недостаточном уровне сформированности рассматриваемых структурных компонентов психологической культуры у всех обучающихся вне зависимости от возраста. Знания и представления обучающихся в области психологии в основном являются фрагментарными, стихийными, основанными на личном житейском опыте. Они обладают ограниченным репертуаром психологических понятий, необходимых для понимания себя и других людей, в реальном межличностном общении коммуникативные умения не реализуются ими в полной мере. Ценностные ориентации в основном направлены на себя и во многом обусловлены возрастными особенностями испытуемых, их психологическими новообразованиями, ведущим видом деятельности и социальной ситуацией развития.

3. Результаты исследования подчеркивают необходимость создания и внедрения в учебный процесс образовательных учреждений модели целостного формирования психологической культуры в единстве всех ее компонентов у школьников и студентов в условиях непрерывного образования.

Литература:

1. Деметьева Е. В. Формирование психологической культуры у будущих специалистов: дис... канд. психол. наук. Казань, 2007. 232 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19190277> (дата обращения: 03.08.2017).
2. Gerritsen M. The role of culture in communication. Edinburgh, United Kingdom : Edinburgh university press, 2011. 208 p.
3. Обозов Н. И. Психологическая культура отношений. СПб : Питер, 1995. 267 с.
4. Мотков О. И. Методика «Психологическая культура личности» // Школьный психолог. 1999. № 15. С. 8–9.
5. Смирнова Е. Е. Формирование психологической культуры педагогов в процессе повышения их квалификации: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Великий Новгород, 2002. 22 с.
6. Романов К. М. Психологическая культура личности. М.: Когито–Центр, 2015. 314 с.
7. Деметьева Е. В., Алаева М. В. Понимание психического состояния как элемент практического компонента психологической культуры будущего специалиста // Гуманитарные науки и образование. 2010. № 4 (4). С. 78–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15642070> (дата обращения: 03.08.2017).
8. Алаева М. В., Деметьева Е.В., Канакова О. В. Результаты формирования практического компонента психологической культуры подростков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2016. № 2 (25). С. 73–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26223147> (дата обращения: 03.08.2017).
9. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие. М.: Владос-Пресс, 2002. 360 с.

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Алексеева Наталья Александровна

Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

Аннотация В статье рассматривается возможность развития коммуникативных свойств личности на занятии по иностранному языку в процессе обучения студентов навыкам публичной речи. Представлена коммуникативная структура личности, а также её классификация и характеристика основных её компонентов. Дано описание основных этапов публичного выступления и их развивающей функции.

Ключевые слова: публичное выступление, этапы публичного выступления, коммуникативные свойства личности, структура коммуникативных свойств, лингвистические свойства, когнитивные свойства, психологические свойства духовно-нравственные установки.

Annotation. The article deals with the challenges in developing of communicative properties of the future specialist studying presenting techniques of public speaking at the English language classes. The communicative

structure of the personality and also its classification and the characteristic of its main components are presented. There is also the description of the main stages of a public speaking and their developing functions are given.

Keywords: public speaking, stages of a public speaking, communicative properties of the personality, linguistic properties, cognitive properties, psychological properties, moral attitudes.

Введение. Анализ исследований показывает, что в современном образовании преобладает компетентностный подход. Бесспорными достоинствами которого является направленность на подготовку компетентного специалиста, формирование его профессиональных и общекультурных компетенций, и, таким образом, в большей степени обеспечивающего эффективную профессиональную деятельность вузовских выпускников, их дальнейшую социокультурную и межкультурную адаптацию в жёстких условиях конкуренции на рынке труда. [1] В настоящее время будущему специалисту недостаточно быть просто высококвалифицированным профессионалом. Современным работодателям важно присутствие у молодых специалистов способности правильно, логично строить свои выступления. Коммерческий успех зачастую связан с умением отстоять свою точку зрения, убедить собеседника, аргументировать предложение.

Обучение иностранному языку играет существенную роль в коммуникативной подготовке студентов вуза и в развитии его личности в целом. Иностранный язык, как никакой другой учебный предмет, обладает большими потенциальными возможностями развития у обучаемых языковых способностей, умений и готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературы позволяет сделать вывод, что коммуникативные свойства личности включают в себя как элементы природных свойств, так и психических. Природные свойства - это исходные, они определяют импульсы коммуникативной деятельности, а также тонус и динамику протекания психических процессов. Психические формируются на основе социального интеллекта, представляющего собой знания о культуре, социальных отношениях, обычаях и традициях, и проявляющихся в умениях и навыках общения (коммуникативной компетентности) и в умении понимать отношения и чувства людей.

Чтобы успешно выступить перед аудиторией, нужно обладать многими личностными свойствами, способностями и умениями, в совокупности представляющими собой коммуникативную структуру личности – относительно стабильное целостное образование. Такая структура является продуктом развития человека, постепенно складываясь на стадиях его жизненного пути. Именно исследования, проведенные в сфере межличностного общения В.В. Рыжовым, дают основания предполагать о существовании коммуникативной структуры личности. Изученный материал позволяет выделить три основных компонента структуры коммуникативных свойств личности:

лингвистический, который составляет знание словарных единиц и владение определенными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания, способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией общения и всего социального контекста;

когнитивный - дивергентное вербальное мышление, беглость мышления, интерпретацию ситуации, цели и плана коммуникации, их коррекции, оперативную и долговременную память;

психологический - желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, умение поставить себя на место другого и справиться с ситуациями, сложившимися в обществе, способность владеть собственными психологическими ресурсами, грамотно учитывать психологию партнёра, быть способным преодолевать ошибки и коммуникативные затруднения [5].

Речевая деятельность, речь и язык, иноязычная речевая деятельность и иностранный язык наиболее тесно связаны с внутренним миром человека, системой его ценностей, которые реализуются в общении с другими людьми. В характеристике речевой деятельности качества целостной личности человека занимают важное место и играют существенную роль, так как главная задача любого публичного выступления – повлиять на слушателей, убедить их в чем-либо, склонить к излагаемой точке зрения. Для этого оратор использует не только логические, но и психологические приемы, стремясь воздействовать и на разум, и на чувства аудитории. Любая сторона выступления – будь то аргументация, выбор речевых средств, композиция или контакт оратора с аудиторией – не может быть до конца понята и эффективно использована без проникновения в суть психологических механизмов, функционирующих в процессе речи. Поэтому немаловажным является *ценностно-смысловой* компонент, интегрирующий систему нравственных понятий, ценностных ориентаций и духовно-нравственных смыслов личности, реализуемых в системе общения.

Эти свойства формируются в процессе общения, а также под влиянием ряда факторов и закрепляются в структуре личности. В этом отношении публичные выступления на занятиях по иностранному языку играют существенную роль в коммуникативной подготовке студентов вуза и в развитии его личности в целом. Развитие навыков публичных выступлений занимает более важное место в содержании образования, чем может показаться на первый взгляд. На занятиях по иностранному языку используются следующие виды публичных выступлений:

доклад — развернутое сообщение, которое раскрывает важную научную или социальную проблему, на определенную тему. Доклад содержит ряд определенных вопросов с выводами и предложениями;

презентация — устный доклад, требующий визуального сопровождения и наглядного представления информации с использованием слайдов или видеоряда. Это файл, в котором собрана вся необходимая информация для проведения выступления.

сообщение — небольшое по времени выступление, в котором рассматривается один небольшой вопрос или проблема. Сообщения обязательно должны быть короткими, содержать конкретную, фактическую информацию, иметь наглядные примеры и исчерпывающе раскрывать одну небольшую тему.

выступление — подготовленное сообщение при обсуждении какого-либо заранее объявленного вопроса. Тема может быть выбрана заранее (в рамках обсуждаемой проблемы) либо сформулирована в ходе обсуждения проблемы (импровизационное выступление).

дискуссия: 1) устная форма организации публичной речи, в процессе которой сталкиваются различные, как правило, противоположные точки зрения;

2) коллективное обсуждение какого-либо спорного вопроса или проблемы, в ходе которого познается объективная истина.

На каждом этапе подготовки и осуществления публичного выступления идёт формирование

когнитивных, лингвистических, психологических свойств личности, а также её духовных-нравственно установок.

Любое публичное выступление делится на этапы.

I этап – это техническая разработка публичного выступления. Студент определяет цели выступления (заинтересовать, проинформировать, стимулировать, убедить). Размышляет о предмете, собирает и обрабатывает материалы. Происходит структурный выбор модели речи (хронологическая, пространственная, классифицирующая, причинно-следственная, проблемная), а также формулируются основные тезисы и ключевые положения речи.

II этап – это техника вербального оформления публичной речи. На этом этапе определяется стилистика публичного выступления (преимущественное использование специфических слов и слов с яркими денотациями, толкование используемых терминов, использование клишированных выражений). На этом же этапе происходит разметка подготовленного текста – включения в речь выражений для привлечения внимания аудитории, выражения собственного мнения и отношения, вербальное оформление заключительной части речи.

III этап – техника произнесения речи. На этом этапе используются приемы преодоления неуверенности и страха перед аудиторией. Эффективное включение невербальных средств общения (положение тела, движение, жест, зрительный контакт, мимика). Разработка голоса как инструмента для передачи мысли и чувства. Взаимодействие с аудиторией (адресованность речи, интерактивные приемы установления контакта, способы реагирования на непредвиденные вопросы).

IV этап – техника ведения публичных дискуссий. Коммуникативные стиль говорящего. Поиски способа аргументации и приемов опровержения аргументов оппонента. Техника активного слушания. На этом этапе от участников требуется максимальная сосредоточенность, умение не отвлекаться на внешний вид говорящего, избегать предубеждения по отношению к теме, стараться сдерживать реакции на определённые слова и выражения.

На I и II этапах происходит изучение студентами иноязычного лексического и грамматического материала, речевых конструкций, клише, устойчивых словосочетаний, необходимых для предъявления информации. Параллельно проводится работа над осуществлением поиска необходимой информации в иноязычных источниках, включая ресурсы Интернета. Поэтому при планировании публичного выступления значительную роль играет анализ аудитории. Важно определить, что интересно и полезно людям, что им нравится и, наоборот, что не производит на них впечатления.

Здесь активно задействованы анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование, выбор, перестановка, подстановка, принятие решения, структурирование. Их развитие может эффективно осуществляться при чтении информативного текста с вычлениением новой информации, умение давать определения явлениям или предметам, соотнесение понятия и дефиниций, догадка о значении заведомо незнакомого слова по контексту; подбор аргументов в пользу своей точки зрения и т.д.

На этом же этапе происходит запоминание слов, словосочетаний, смысловых частей текста, тем самым развивая оперативную память, которая тесно связана с мышлением и обеспечивает логичность построения высказывания, его глубину. Развитие интеллектуальных умений, различных видов памяти и других психологических механизмов крайне важно для коммуникативного общения. Подбор и поиск необходимой информации обеспечивает общее развитие обучаемого, расширение его кругозора, его знаний об окружающем мире, о людях, говорящих на этом языке.

Многие авторы признают, что освоение иностранного языка принципиально меняет структуру языкового сознания человека в общей сфере его когнитивного сознания. Изменения, прежде всего, обусловлены тем, что человек сталкивается с фактом отторжимости языковой формы от понятийного содержания и вынужден включиться в процесс сравнения форм выражения одного и того же содержания средствами разных языков. Более того, прочно сложившиеся речевые образцы родного языка неизбежно вступают в противоречие и конкуренцию с вновь усваиваемыми образцами иностранного языка. При освоении второго языка происходит изменение собственно языкового сознания, или языковой картины мира, что неизбежно влияет и на общую картину мира в когнитивной сфере. Усвоение новой языковой системы, в конечном счете, приводит к изменению угла зрения на окружающий мир, его понятия, отношения и ценности, к преодолению монокультурности и лингвоцентризма.

На III этапе происходит самое высшее проявление мастерства публичного выступления – это контакт со слушателями, что является важнейшим условием эффективности выступления. Наблюдая за реакцией аудитории, выступающий решает, нужны ли еще какие-нибудь дополнительные аргументы, необходимо ли противопоставление или обобщение. Подобная практика на занятиях по иностранному языку актуализирует самоконтроль и является благоприятной почвой для осмысления и тренировки этих коммуникативных свойств. Следует обратить внимание и на дикцию – ясное, четкое, «чистое» произношение звуков. Безусловно, имеет значение интонация, т. е. ритмомелодическая сторона речи, служащая средством выражения синтаксических отношений во фразе и эмоционально-экспрессивной окраски предложения. К интонации относится и темп – скорость протекания речи во времени и паузы между речевыми отрезками. Слишком быстрая речь не позволяет слушателям вникнуть в содержание высказывания, слишком медленная вызывает их раздражение. Большую роль играют паузы: они облегчают дыхание, позволяют обдумать мысль, подчеркнуть и выделить ее. Фразовое и логическое ударение служат средством выделения речевых отрезков или отдельных слов во фразе и также повышают выразительность речи. Использование различных приемов изложения материала в одном и том же выступлении позволяет сделать структуру основной части речи оригинальной, нестандартной. Каким бы методом ни пользовался оратор, его речь должна быть доказательной, суждения – убедительными. Особенно тщательно следует продумать сочетание логических и психологических приемов, воздействующих на аудиторию. Логические приемы обращены к разуму слушателей, психологические – к их чувствам.

На IV этапе включается процесс аудирования, понимание и восприятие звучащей речи. Аудирование иноязычной речи связано с развитием речевого слуха, памяти, артикулирования. В числе навыков аудирования входят распознавание грамматических форм речи и их соотнесение с определенными знаниями; навыки понимания слов и словосочетаний; навыки восприятия и различения звуковой стороны речи. При этом следует отметить, что функция слушающего заключается не только в восприятии звучащей речи. Важно учитывать эффективность коммуникации в целом, которая зависит от объема правильно воспринятой

информации. Уместно воспользоваться термином «активное слушание», под которым понимается система действий, способствующих сосредоточению внимания слушающего на партнере, активизации самовыражения партнера, восприятию и пониманию сказанного и не сказанного.

Параллельно развиваются психические процессы обучаемых восприятие, внимание, память, мышление. Длинные и сложные, с фонетической точки зрения, предложения целесообразно делить на смысловые синтагмы, а затем постепенно их наращивать. Практика проведения занятий показывает, что систематическое применение подобных заданий позволяет расширять объем памяти. Постепенное наращивание сложности предложений укрепляет навыки употребления языковых явлений, способствует тем самым развитию логики построения связного высказывания.

Учебная ситуация предполагает наличие ещё одного этапа - оценка презентации. Данный этап включает в себя не только контроль усвоения языкового материала и коммуникативной компетенции, но и общую оценку работы, которая касается содержания, темы, конечного результата, участия отдельных студентов в организации презентации, работы преподавателя и т.д. [6]. Также на этом этапе студенты учатся сами анализировать свои выступления выступления одноклассников, опираясь на следующие параметры: содержание и структура выступления, язык, манера и стиль выступления, манера держаться на публике, наглядность и техника обсуждения. Оценка строится на принципе интерактивности. Согласно определению отечественного исследователя Р.П. Мильруда, интерактивность – это объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами [4]. Иными словами, интерактивность предполагает наличие истинного сотрудничества, где основной акцент сделан на развитие умений общаться. Принцип интерактивности способствует развитию социальных и психологических качеств обучаемого: уверенности в себе, способности работать в коллективе.

Выводы. Таким образом можно сделать вывод, что обучение публичной речи на занятиях по иностранному языку позволяет не только знакомить студентов с культурой речевого общения на иностранном языке, формировать навыки иноязычной коммуникации, а также развивать лингвистические, когнитивные и психологические свойства личности, столь необходимые для успешного межличностного коммуникативного взаимодействия, развивать профессиональные навыки посредством использования знаний по профильным дисциплинам, что делает процесс овладения иностранным языком профессионально-ориентированным.

Литература:

1. Баранова Е.Н. Копетентностный подход в иноязычной подготовке специалистов / В сборнике: Русский язык в межкультурной коммуникации материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию кафедры практического русского языка ИвГУ. Ф. Ф. Фархутдинова (отв. ред.). 2012. С. 122-128.
2. Браславская Е.А. Формирование презентационных умений студентов старших курсов технического ВУЗа при обучении публичной речи на английском языке / В сборнике: Современное образование: актуальные вопросы достижения и инновации сборник статей XI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 29-31.
3. Матиенко А. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и поликультурной личности // Молодой ученый. — 2016. — №10. — С. 1467-1471. — URL <https://moluch.ru/archive/114/29929/>
4. Мильруд, Р.П. Сотрудничество на уроке ин. языка / Р.П. Мильруд // Иностранный язык в школе. — 1991. — №6. — С. 3-8.
5. Рыжов В.В. Вторичная языковая личность и профессионализм иноязычного общения / Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2008. № 3. С. 130-140.
6. Савицкая Т.П., Казакова Е.В. Роль и место презентации при обучении студентов иностранному языку / В сборнике: Теоретические и методологические проблемы современного образования Материалы XXXI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 52-56.

Психология

УДК:159.942

кандидат биологических наук Анохина Ася Сергеевна

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк);

педагог-психолог Токарева Ольга Александровна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 226» (г. Новокузнецк)

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматривается понятие эмоционального интеллекта как одной из актуальных проблем современной психологии. Авторы на основе критического анализа существующих подходов к данному понятию формулируют собственное понимание структуры эмоционального интеллекта. В основном содержании статьи представлена попытка разработать комплексный подход к пониманию природы и механизмов его функционирования с позиций психологии и психофизиологии человека. Обозначены механизмы, детерминирующие эмоциональный интеллект личности, – общая эмоциональность и когнитивные способности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психофизиологические основы эмоционального интеллекта, общая эмоциональность, когнитивные способности.

Annotation. The article deals with the concept of emotional intelligence as one of the actual problems of modern psychology. The authors on the basis of a critical analysis of existing approaches to this concept formulate their own understanding of the structure of emotional intelligence. The main content of the article presents an attempt to develop a comprehensive approach to understanding the nature and mechanisms of its functioning from the standpoint of human psychology and psychophysiology. There are described the mechanisms that determine emotional intelligence of the person, a shared emotional and cognitive abilities.

Keywords: emotional intelligence, physiological basis of emotional intelligence, total emotional and cognitive abilities.

Введение. Эмоциональный интеллект – одно из наиболее интенсивно развивающихся направлений исследований в современной психологии. Данному феномену уделяют внимание множество исследователей. Так, А.К. Кравцова рассматривает вопросы эмоционального интеллекта и лидерства в организации [5]. Т.И. Солодкова анализирует ресурсные возможности эмоционального интеллекта в работе педагогов [11], К.С. Кузнецова [6], И.Н. Мещерякова [8] и др. изучают частные вопросы эмоционального интеллекта у людей разных возрастных групп. Актуальность проблемы обусловлена, в частности, социальным заказом, выраженным в форме нормативных документов, регламентирующих деятельность системы образования (ФГОС). Общество ожидает от личности готовность к свободному и эффективному взаимодействию, работе в команде, успешности в межличностных и межгрупповых контактах. Однако решение поставленных задач невозможно без глубокого понимания природы и механизмов эмоционального интеллекта. В частности, современная наука не располагает на данный момент ни единой трактовкой самого явления, ни обоснованным описанием его связей со смежными феноменами, ни анализом психофизиологических предпосылок его функционирования. Вопрос о том, что происходит в мозге при развитии эмоциональных реакций и состояний получил достаточно широкое освещение в экспериментальных исследованиях на животных, однако данные этих экспериментов могут быть использованы для понимания мозгового обеспечения эмоций человека лишь с достаточной мерой осторожности.

Формулировка цели статьи. Таким образом, целью нашей работы является попытка выделить и охарактеризовать психофизиологические основы эмоционального интеллекта для обоснования и разработки комплексного подхода к изучаемому явлению.

Изложение основного материала статьи. Проблема эмоционального интеллекта является относительно новой для современной психологии – начало ее исследований связано с именами Р. Бар-Она [14], В.Л. Пейна [15], Дж. Мейера и П. Сэловея [10]. Именно ими в конце XX века были заложены основы понимания данного понятия. На протяжении последних 100 лет изучаемое понятие приобрело, с одной стороны, большую популярность и стало распространённым не только среди теоретиков психологической науки, но и среди прикладных специалистов – менеджеров, бизнес-тренеров и т.п., а с другой, – обширную теоретико-методологическую базу для исследования на разных вариантах популяции. Современное понимание эмоционального интеллекта складывается на основе нескольких разных теоретических предпосылок. Во-первых, это когнитивистический подход, основателями которого можно назвать Дж. Мейера и П. Сэловея [10]. Ключевыми идеями в рамках данного направления были положения о составляющих эмоционального интеллекта: способности к идентификации и выражению эмоций, регуляции эмоций, а также использованию эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Во-вторых, обозначены позиции эмоционального интеллекта как личностного конструкта, в котором наибольший вес имеют не способности к восприятию и переработке информации, а набор персональных характеристик человека (уверенность в себе, самоуважение, независимость, социальная ответственность, способность к адаптации, гибкость, устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью и др). Данную трактовку эмоционального интеллекта предлагают Д. Гоулмен и Р. Бар-Он [3], и именно она стала наиболее известной среди широкой общественности. В-третьих, наблюдаются попытки найти компромисс между этими двумя подходами. Так, в материалах Д.В. Люсина [7] указано, что уровень представленности эмоционального интеллекта у человека зависит от сочетания трех факторов – когнитивных способностей (скорость и точность переработки эмоциональной информации), запаса и качества представлений человека об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т.п.), и, наконец, от особенностей эмоциональности личности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.). Альтернативой является разработанный Э.Л. Носенко и Н.В. Ковригой [9] подход к пониманию эмоционального интеллекта как одного из высших уровней психического отражения, причем ключевым признаком изучаемого явления становится внутренняя мотивация эмоционального реагирования.

На наш взгляд, перспективным является дальнейшее развитие идей Д.В. Люсина и концепции Э.Л. Носенко и Н.В. Ковриги. Так, авторы сходным образом определяют само понятие эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Модель Д.В. Люсина привлекает достаточно ясным определением проявлений эмоционального интеллекта – способность распознавать эмоцию, идентифицировать ее, понять ее место в системе деятельности и поведения человека (причины и следствия эмоции); способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность состояний, их внешнее выражение, при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию. При этом обоснование Д.В. Люсиным факторов развития эмоционального интеллекта дает теоретическую базу для разработки комплексного междисциплинарного подхода к данному понятию вообще и для создания технологии формирования этих способностей у человека. Так, вычленение таких факторов, как общая эмоциональность (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.) и когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации) позволяют наметить психофизиологические предпосылки эмоционального интеллекта, тогда как введение фактора «представления об эмоциях» позволяет говорить о возможности повышения уровня эмоционального интеллекта у человека. В концепции Э.Л. Носенко и Н.В. Ковриги находят свое воплощение общепсихологические идеи развития как перехода от внешних, непосредственных действий к внутренним, опосредованным, имеющим личностный смысл. Именно мера опосредованности эмоционального реагирования и степень конгруэнтности признаков внешнего выражения эмоций определяют уровень эмоционального интеллекта человека, который в конечном итоге отражается в форме эмоционального благополучия личности.

Опираясь на эти подходы, мы можем обозначить две оси, в которых, на наш взгляд, функционирует модель эмоционального интеллекта. Во-первых, это ось когниций, свое начало имеющая в перцептивных процессах (начиная от простых вариантов отражения эмоции в сознании человека через вычленение, распознавание, идентификацию эмоционального состояния как феномена) и приводящая к моменту осмысления эмоции, пониманию ее причин и следствий, содержательных характеристик. Во-вторых, это ось праксиса, идущая от элементарных форм внешнего выражения эмоции к возможности управления ею и регуляции деятельности на основе рефлексивного осознания как внешних обстоятельств, так и внутренних

переживаний. Исходные моменты осей, на наш взгляд, связаны с вычленением и реализацией таких внешних, интрапсихических проявлений эмоций, как интонационно-мелодической окраски голоса, мимики и пантомимики. Кроме того, стоит говорить о моменте взаимного пересечения этих осей. Точкой такого пересечения является освоение языка эмоций, включающего в себя такие элементы, как собственно слово (словарь эмоций), моторика (язык жестов, поз и походки) и просодика. Освоение этих систем знаков позволяет человеку обрести средство как осмысления, так и управления эмоциями, что свидетельствует о формировании интрапсихического уровня эмоционального интеллекта. Обнаруживая личностные смыслы и осваивая надситуативное, рефлексивное мышление, человек приобретает высший, метаиндивидуальный уровень эмоционального интеллекта.

При этом для ясного понимания сущности изучаемого феномена необходимо, на наш взгляд, определиться не только с его психологическим содержанием, но и с психофизиологическими основами его функционирования. Соответственно, мы можем обозначить два механизма, детерминирующих эмоциональный интеллект личности, – общую эмоциональность и когнитивные способности.

Общая эмоциональность понимается как свойство человека, характеризующее содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Оно является одной из основных составляющих темперамента и проявляется как набор характеристик (впечатлительность, чувствительность, импульсивность и пр.). К динамическим свойствам эмоциональности относятся особенности появления, протекания и прекращения эмоциональных процессов и их внешнего выражения. Одним из частных аспектов общей эмоциональности является эмоциональная устойчивость, проявляющаяся в разной степени чувствительности к эмоциональным раздражителям и в разной степени нарушения психических механизмов регуляции под влиянием эмоционального возбуждения. Эмоциональная устойчивость зависит как от психофизиологических, так и от психологических факторов. К первым относятся свойства нервной системы, ко вторым — сложные механизмы саморегуляции и контроля поведения, формируемые в процессе воспитания личности. Л.С. Выготский [4] показал, что в основе этих механизмов лежит сложная и неоднозначная взаимосвязь эмоций и мышления, реализованная как принцип единства аффекта и интеллекта в структуре поведения и деятельности человека. Л.М. Аболин [1] анализирует основные компоненты и критерии эмоциональной устойчивости, понимает под ней свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные процессы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели. К внутренним условиям эмоциональной устойчивости – неустойчивости, по мнению Л.М. Аболина, можно отнести эмоциональную – физиологическую реактивность (возбудимость); свойства нервной системы человека; приобретенные человеком в процессе жизни эмоциональные свойства. Более современная концепция отводит лимбической системе роль координатора различных систем мозга, участвующих в обеспечении эмоций, предполагая, что центральное звено «лимбического мозга» связано двусторонними связями как с подкорковыми структурами (перегородкой, верхними буграми четверохолмия, голубым пятном и др.) так и с различными областями коры больших полушарий [13].

Несмотря на разнообразие теорий, имеющих ключевым понятием эмоциональный интеллект, авторы сходятся в том, что необходимо различать понятия эмоциональный мозг и эмоциональный интеллект и исследовать их взаимодействие и взаимосвязь между ними. Эмоциональный мозг интерпретируется как физиологические и неврологические реакции на внешние раздражители. Однако именно эмоциональный интеллект отвечает за интерпретацию поступающих сигналов и придает эмоциональную окраску мозговой деятельности.

Таким образом, психофизиологической основой общей эмоциональности и эмоциональной устойчивости можно обозначить, во-первых, лимбическую систему и корковый контроль, во-вторых, физиологическую реактивность и свойства нервной системы человека.

Эмоциональный интеллект, являясь одним из видов интеллекта человека вообще, характеризуется в числе прочих признаков и через когнитивные способности, в том числе скорость и темп переработки информации. Так, еще в работах Г. Айзенка [2] интеллект определялся через скорость переработки информации нервной системой. Такой подход описывается как психофизиологический редукционизм и сводит интеллект к нейрофизиологическим параметрам индивида. В исследованиях была зафиксирована корреляция между уровнем скоростного интеллекта и электрофизиологическими показателями. Весьма интересные материалы получены в исследовании Т.А. Сысоевой и В.В. Овсянниковой [12], где они предприняли попытку изучить связь показателей эмоционального интеллекта со скоростью переработки эмоционально окрашенной информации. В зарубежных исследованиях показано, что поиск объектов с разной эмоциональной окраской происходит с разной скоростью. В работе Т.А. Сысоевой и В.В. Овсянниковой способность понимать эмоции оказалась связана с относительным преимуществом при поиске радостных лиц. В итоге авторы в качестве когнитивных коррелятов эмоционального интеллекта выделяют автоматическое замедление или ускорение переработки при обнаружении угрожающей информации, скоростное различие гневной и радостной экспрессии и относительная скорость обнаружения лиц с положительно и отрицательно окрашенной экспрессией. За последние годы изучение мозговой организации эмоций осуществляется также и в рамках проблемы межполушарной асимметрии мозга и межполушарного взаимодействия. Однако результаты этих работ достаточно противоречивы и пока не дали оснований для общепризнанных представлений о латеральной организации эмоций. В целом следует отметить, что роль новой коры в регуляции эмоциональных состояний изучена пока недостаточно. Сведения о роли новой коры больших полушарий в регуляции эмоциональных состояний далеко не полны.

Выводы. Таким образом, на сегодняшний день в психологических исследованиях нет однозначного понимания природы и содержания эмоционального интеллекта. Мы можем говорить о том, что эмоциональный интеллект понимается как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, а психофизиологическими механизмами его детерминации являются общая эмоциональность и когнитивные способности человека. Нейрофизиологической основой общей эмоциональности и эмоциональной устойчивости можно обозначить, во-первых, лимбическую систему и корковый контроль, во-вторых, физиологическую реактивность и свойства нервной системы человека; в основе когнитивных предпосылок зафиксирована корреляция между уровнем скоростного интеллекта и электрофизиологическими показателями, а также зависимость темпов распознавания разных типов эмоций. Одним из нерешенных вопросов психологии эмоций продолжает оставаться вопрос о мозговой организации

эмоциональных явлений вообще и эмоционального интеллекта в частности. Его решение может быть существенно продвинуто с помощью нейропсихологических исследований, направленных на оценку роли различных мозговых структур в осуществлении эмоциональных реакций и состояний.

Литература:

1. Аболин, Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости / Л. М. Аболин. – Казань: Казанский гос. университет, 1987. – 262 с.
2. Айзенк, Г. Ю. Понятие и определение интеллекта / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111-131.
3. Андреева, И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С. 83–95.
4. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. В 6 т. - Москва: Педагогика, 1984. - Т.6. - С. 90-318.
5. Кравцова, А. К. Эмоциональный интеллект лидера организации как фактор изменения организационной культуры: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / А. К. Кравцова [Место защиты: Моск. гос. обл. ун-т]. - Саратов, 2013. - 25 с.
6. Кузнецова, К. С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / К. С. Кузнецова; [Место защиты: Сарат. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского]. – Саратов, 2012. - 24 с.
7. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. Москва: Институт психологии РАН, 2004. С. 29-36.
8. Мещерякова, И. Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / И. Н. Мещерякова [Место защиты: Кур. гос. ун-т]. - Курск, 2011. - 239 с.
9. Носенко, Е. Л. Эмоциональный интеллект: концептуализация феномена, основные функции: монография. – Днепропетровский национальный университет. – Киев: Высшая школа, 2003. –126 с.
10. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект»: Руководство – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2010. - С. 176.
11. Солодкова, Т. И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Т. И. Солодкова; [Место защиты: Вост.-Сиб. гос. акад. образования]. - Иркутск, 2011. - 160 с.
12. Сысоева, Т. А., Овсянникова В. В. Скорость переработки эмоциональной информации как коррелят эмоционального интеллекта / Т. А. Сысоева, В. В. Овсянникова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2015. - Т. 12. - № 2. - С. 160–171.
13. Хомская, Е. Д., Батова, Н. Я. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование / Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова. - Москва: Издательство Московского университета, 1992 - с. 180
14. Bar-On R. Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional intelligence. Paper presented at 105th Annual Convention of American Psychological Association. Chicago, 1997.
15. Payne W. L. A study of emotion: Developing emotional intelligence; Selfintegration; relating to fear, pain and desire // Dissertation Abstracts International. 1986. V. 47(01). 203A. (University Microfilms N AAC8605928).

Психология

УДК: 159.99

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

ДОШКОЛЬНИК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ХУЖЕ РАЗВИТОЙ ИЛИ ИНАЧЕ РАЗВИТОЙ?

Аннотация. В статье представлен научный анализ тенденций психического развития ребенка дошкольного возраста на основе сопоставления теоретических подходов в современной психологической науке, деятельность дошкольника представлена как совокупность культурных практик, отражающих специфику современной ситуации взросления.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, психическое развитие, деятельность, развивающее образование, культурные практики.

Annotation. The article presents a scientific analysis of trends in mental development of preschool children on the basis of comparison of theoretical approaches in modern psychological science, the activities of preschool children is presented as a set of cultural practices that reflect the specifics of the current situation of growing up.

Keywords: preschool child, mental development, activities, developing education, cultural practices.

Введение. В науке и практике сложилось представление о том, что современные дошкольники, существенно отличаясь от своих сверстников предшествующих поколений, демонстрируют негативные тенденции психического развития. Отмечаются, среди прочих особенностей, задержка в развитии речи, стойкие отклонения в эмоциональной сфере, трудности в психомоторике, девальвация игры как ведущей деятельности. Однако недостаточно внимания уделено новым перспективным характеристикам развития дошкольника. Такое понимание развития ребенка препятствует созданию адаптивного образовательного пространства в системе дошкольного образования, приводит к тому, что усилия взрослых направляются на поддержание функционирования таких форм образовательной деятельности, которые идут вразрез с потребностями взросления современного ребенка, а не на необходимую их трансформацию.

Формулировка цели статьи. Цель статьи состоит в научном анализе подходов к специфике психического развития современного дошкольника и в определении эвристических оснований для понимания новых тенденций, характеризующих это развитие, что может послужить теоретически основанием для инновационного проектирования практик развивающего дошкольного образования.

Изложение основного содержания статьи. В 2013 году академик Д.И. Фельдштейн сделал доклад "Характер и степень изменений современного детства и проблемы организации образования на исторически новом уровне развития общества" [5], в котором изложил представление о том, что представляет собой современное Детство, какие факторы обуславливают его реальное состояние. Он приводит данные, полученные учеными Российской академии образования, которые демонстрируют достаточно серьезные разноплановые, разнохарактерные, разноуровневые изменения, которые позволяют утверждать: современный ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника, проходящего процесс взросления двадцать-тридцать лет назад, он просто стал другим.

Д.И. Фельдштейн проводит систематику факторов, определяющих названные выше тенденции, выделяя усиливающуюся ориентацию детей на потребление, а также адопция, то есть искусственное включение в какую-то группу, отрывающая ребенка от культурных традиций общества; маргинализацию, рост девиаций - детям ставят диагнозы, которые раньше ставили только взрослым.

Изменилась социальное пространство детства, которое в настоящее время характеризуется низким уровнем развития родительской мотивации, безразличием взрослых к чужим детям, потеря ответственности взрослого общества за детей и их взросление, а также общественного контроля данных процессов, своеобразная «деградация» воспитательного компонента образования, изменение жизненного пространства детей в связи с появлением и масштабным распространением новых источников информации.

В современных исследованиях имеет место и иной взгляд на тенденции развития современных детей. Выдвигается идея об объективных эволюционных изменениях человеческой популяции.

Ряд современных исследований показывает, что в детской популяции с начала XXI происходят существенные изменения в отношении их физического и психического развития.

Одним из первых данная тенденция была описана и изучена Л.А. Рудкевичем [4]. Он выделяет так называемые эпохальные тенденции эволюционного развития человека XXI, а именно:

1. Астенизация, проявляющаяся в увеличении в детской популяции пропорции лиц эктоморфного или астенического типа (с 33 до 51 % по данным автора), при том происходит снижение агрессивности, силы нервной системы и степени экстравертированности. Автор считает, что в современном обществе психологические выигрывают слабые интроверты, потому тенденцию астенизации рассматривает как прогрессивную.

2. Увеличение в детской популяции доли левшей и амбидекстров почти в двое (11% и 30 % соответственно), которые по мнению, автора отличаются более гибким интеллектом, ярко выраженной интуицией, значительными креативными способностями. Доминирование таких характеристик значительно меняет тенденции возрастного развития.

3. Замедление темпов онтогенеза, пролонгированность традиционно выделяемых возрастных периодов выражается в преобладании процессов ретардации над процессами акселерации.

Ретардацию следует рассматривать как прогрессивную эволюционную тенденцию, поскольку ретарданты в значительно большей степени, чем акселераты, ориентированы на познание, на развитие своих интеллектуальных возможностей.

4. Ювелинизация как прогрессивная эволюционная тенденция, проявляющаяся в усилении мозгового черепа при одновременном ослаблении или редукции лицевого.

Индивида ювенильного типа характеризует более выраженный интеллект, слабая нервная система, меньшая агрессивность, склонность к интроверсии и значительно выраженные творческие способности.

Набор выделенных признаков, как считал Л.А. Рудкевич, характеризует психологический прогресс человечества на современном этапе эволюции. Его теория позволяет сделать как минимум два важнейших вывода.

Во-первых, замечаемые педагогами и родителями изменения в тенденция развития и поведения современных детей раннего и дошкольного возраста является объективными и связаны не только с трансформацией социальной среды, но и с новыми эволюционными тенденциями в человеческой популяции.

Во-вторых, для понимания психологических особенностей развития современных детей необходимо пристальное внимание и детальное изучение их психофизиологической сферы, наиболее чутко реагирующей на эволюционные изменения и во многом определяющей закономерности психического и физического развития современного ребенка.

На наш взгляд, изменения тенденций возрастного и индивидуального развития современных детей нельзя оценивать в дефинициях «хорошо-плохо», «лучше-хуже».

Если рассматривать детство как социокультурный феномен, что является отправной точкой любых исследований в психологии развития для отечественной науки, то становится очевидным, что сравнение особенностей развития современных детей с особенностями развития детей предшествующих поколений вряд ли следует считать продуктивным подходом, поскольку сегодня ребенок взрослеет в принципиально иных социальных, культурных, экономических, технологических и иных условиях.

Эмпирически зафиксированные изменения в личностной, познавательной, эмоционально-волевой сферах у современных детей требуют только одного – соотнесения этих изменений с трансформациями окружающей среды и серьезного пересмотра на этой основе педагогических средств и условий, в которых взрослеет современный подрастающий человек. Сущность данных изменений станет понятной, если установить их связь с трансформациями в области детской деятельности, ее видов, посредством которых ребенок взаимодействует со своим окружением.

В разработанной В.Т. Кудрявцевым [3], концепции развивающего дошкольного образования, автор исходит из положения о том, что главная характеристика любой человеческой деятельности — ее творчески-преобразующий характер. Он утверждает, что виды деятельности дошкольника могут формироваться на творческих началах, что реализует развивающий потенциал дошкольного образования.

Автор показывает, что специфике дошкольного возраста соответствует особое деятельное начало. Реализации развивающего дошкольного образования способствуют также особенности видов деятельности дошкольника, а именно: открытость многообразию проблемных содержаний действительности; универсальная пластичность, способствующая построению в плане воображения целостного образа любого объекта; надситуативность, инициативность, насыщенность деятельности, нескованность требованиями тех конкретных задач, которые непосредственно ставит перед ребенком взрослый; тенденция к постоянному выходу за рамки данных требований; стремление к постановке новых целей и новых проблем; прагма-

тическая, бескорыстная мотивация; отсутствие специализированности — многофункциональность; синкретизм — слитность образующих деятельности (например, ее рациональных и эмоциональных моментов), их неотторжимость друг от друга; примат смысловой стороны деятельности над операционно-технической; эмоциональная насыщенность и выразительность; ориентация на образ взрослого как персонификатора собственных возможностей дошкольника.

В.Т. Кудрявцев делает вывод о том, что именно развитие деятельности приводит к изменению, обновлению духовного мира ребенка. Уже маленький ребенок начинает играть. Игра привлекает его тем, что она, протекая в воображаемой ситуации, позволяет удовлетворять такие потребности, которые не находят удовлетворения в реальной жизни. Участвуя в играх, дети реализуют потребности в признании, в достижении, в самопознании.

Н.А. Короткова [2], рассматривает виды детской деятельности как культурные практики, в качестве которых называет помимо игровой, продуктивную, познавательно-исследовательскую, коммуникативную практики и чтение художественной литературы. Причем всех их роднит с игрой моделирующий характер. Обобщив идеи автора, можно представить развивающий потенциал культурных практик (видов деятельности) в дошкольном возрасте следующим образом (таблица 1).

Таблица 1

Специфика и развивающий характер культурных практик дошкольника

Вид культурных практик	Сфера моделирования	Сфера инициативы ребенка	Развивающий потенциал
Игровая	Переводит внешнее действие во внутренний план «замысливания» Сюжет игры-виртуальный мир возможных событий.	Творческий субъект	Трансформация игрового отношения ребенка к миру от непосредственного единства деятельности к ее дифференциации.
Продуктивная	Моделирует вещественный мир. Связана с реальным преодолением сопротивления материала в ходе воплощения замысленного – создания реального продукта-результата с определенными критериями качества. Позволяет уйти от изолированности содержания по принципу учебных предметов, проектируя широкий диапазон разных работ ребенка с конкретными материалами.	Созидающий волевой субъект	Выполняет общеразвивающие функции (развитие чувства инициативы, формирование целеполагания, произвольной организации деятельности, ее целевой регуляции, развитие образных форм познания, творческой активности, ручной моторики) и специфические (связаны с определенными материалами и инструментами).
Познавательно-исследовательская	Обеспечивает переход к осознанному поиску связей, отношений между явлениями окружающего мира и фиксации этих связей как своеобразного результата деятельности. Суть ее в вопрошании-как устроены вещи почему происходят те или иные события.	Исследователь	Развитие познавательной инициативы (любопытности), освоение основополагающих культурных форм упорядочивания опыта (причинно-следственных, видо-родовых, пространственных и временных отношений), восприятия, мышления, речи в виде словесного анализа-рассуждения, расширение кругозора.

Коммуникативная	Осуществляется на фоне других культурных практик, требует артикулирования замысла, его осознания и предъявления другим в совместной деятельности. Задаёт социальные критерии результативности.	Партнер по взаимодействию и собеседник	Освоение практики человеческого общения, развитие ролевого репертуара, приобретение позитивного опыта взаимодействия.
Чтение художественной литературы	Позволяет интуитивно схватывать целостную картинку мира во всем многообразии вещей, событий, отношений, дополняя моделирующий характер других культурных практик.	Все позиции	Универсальное развивающее – образовательное средство. Выполняет два класса функций: познавательно-нравственную (развитие и активизация воображения, расширение осведомленности о мире, освоение таких средств упорядочивания мира как временные и причинно-следственные связи событий, освоение моделей человеческого поведения, формирование эмоционально-ценностных установок) и эстетическую (приобщение к словесному искусству, развитие разговорной речи, ориентация на собственное словесное творчество, воспитание культуры чувств и переживаний).

Итак, идеи авторов с очевидностью выводят в качестве ведущего для понимания тенденций психического развития современного ребенка культурологический подход.

Работы Е.Е. Клопотовой [1], раскрывающие культурологический подход к детскому развитию, дают понимание того, какие преобразования необходимо осуществить в организации образовательного пространства для того, чтобы придать детскому развитию прогрессивный, а не регрессивный или регрессивный характер, через рассмотрение автором детской субкультуры и ее современных проблем. Анализ идей автора позволил выделить следующие необходимые преобразования: усиление непосредственных контактов ребенка с действительностью, создающее альтернативу виртуализации его активности, создание условий для проявления спонтанности в противовес чрезмерной упорядоченности и структурированности детского образа жизни, создание физического пространства детства для формирования разновозрастных детских объединений; предоставление возможностей детям самостоятельно насыщать содержанием свое свободное время на счет использования не прямых способов руководства детской активностью и предоставления возможности выбора; целенаправленное культивирование детской субкультурой, поскольку жизнь ребенка сегодня перенасыщена элементами культуры взрослых; постоянное отслеживание информации, наполняющей детскую субкультуру и работа с данной информацией в направлении ее осмысления и преобразования детьми.

Выводы. Итак, специфика психического развития современного дошкольника характеризуется новыми тенденциями, имеющими позитивный смысл для вхождения ребенка в социокультурное пространство и отражающими новые способы его взаимодействия со средой. Имеющие место негативные тенденции по сути выступают для взрослого сигналом необходимости трансформации детских видов деятельности, им организуемых, а также способов руководства этими видами деятельности. Базовым для дальнейшего хода психического развития выступают следующие психологические достижения дошкольного возраста.

Литература:

1. Клопотова, Е.Е. Изучение субкультур современных дошкольников [Текст] / Е.Е. Клопотова // Дошкольное воспитание. - 2017. - №1. - С. 87-91.
2. Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Короткова. – 2-е изд. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2012. - 208 с.
3. Кудрявцев, В.Т. О самоценности детства и саморазвитии ребенка [Текст] / В.Т. Кудрявцев // Детский сад: теория и практика. - 2011. - № 1. – С. 12-21.
4. Современная практическая психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / под ред. М. К. Тутушкиной. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.
5. Фельдштейн, Д.И. Характер и степень изменений современного детства и проблемы организации образования на исторически новом уровне развития общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bleckt.com/publication/interesting/12694.html>, свободный. - (Дата обращения: 11.02.2018).

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Балакирева Нина Алексеевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В работе представлены результаты проведенных методик на выявление типологических особенностей личности разработанный К. Юнгом, тест «Как вы относитесь к обучению» (адаптация и модификация для учащихся - Ю.А. Кореляков). Полученные данные дают возможность каждому обследуемому и работающему с ним педагогу получить представление об отношении данного обследуемого к профессиональному обучению и готовности к его продолжению. «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)» (Е.А. Климов) позволяет выявить склонность подростка к определенной профессиональной сфере. Результаты и выводы указаны в статье.

Ключевые слова: старшеклассники, профориентация, просвещение, интересы, склонность, деятельность, психодиагностика, мотивация.

Annotation. This paper presents the results of undertaken methods on definition of typological aspects of personality developed by K. Yungom, test “Where do you stand on education” (adaptation and modification for students – Yu.A. Korelyakov). Findings give an opportunity of each observed and worked with teacher to get an insight into concern of each investigated to professional education and readiness to continue. “Differential-diagnostic questionnaire (DDO)” (E.A. Klimov) allows to identify appetite of teen-ager to appropriate professional sphere. The results and output are mentioned in the article.

Keywords: high school students, carrier guidance, education, interests, appetite, performance, psychodiagnosis, motivation.

Введение. Одним из важнейших направлений деятельности психолога и педагога в условиях общеобразовательного учреждения является профориентационная работа с учениками, которая призвана способствовать решению вопросов социализации и выбора профессии старшеклассником.

Профессиональная ориентация рассматривается как сложный динамический процесс формирования личностью системы ее фундаментальных отношений с профессиональной и рабочей средой, развитием и самореализацией духовных и физических возможностей, формированием адекватных профессиональных планов и намерений, реалистичного образа себя как профессионала. Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека, как субъекта деятельности. Вот почему изучение и проведение профессионального обучения старшеклассников в условиях общеобразовательных школ является наиболее актуальным на данный момент.

Профессиональная ориентация - это целостная система, состоящая из взаимосвязанных компонентов, объединённых общностью цели и единством управления: профессиональное просвещение; развитие интересов, склонностей школьников в различных видах деятельности - игровой, познавательной, трудовой; профессиональная психодиагностика; профессиональная консультация; профессиональный отбор (подбор); профессиональная адаптация и профессиональное воспитание [2].

Вопросами профориентации занимались выдающие психологи и педагоги - Климов Е.А. Калугин Н.И., Максимов В.Г., Сазонов А.Д. и др.; личностно-ориентированным подходом, рассматривающим взаимосвязь возрастных особенностей с выбором профессии подростков занимались Абрамова Г.С., Кон И.С., Немов Р.С., и др.; по формированию этапно-уровневого подхода к формированию мотивационной структуры школьника и формированию мотивов профориентации занимались Ахметжанова Г.В., Купцов И.И., Леонтьев А.Н., и др. системный подход в решении проблемы профориентации Захаров Н.Н., Симоненко В.Д.

Несмотря на разработанность учеными этого вопроса, в общеобразовательной школе в настоящее время существует множество проблем. Профориентационная работа если и проводится, то чаще всего от случая к случаю. В результате неграмотной профконсультационной работы или отсутствия таковой вообще профессиональное самоопределение выпускников школ происходит зачастую стихийно.

Старшеклассники, так или иначе сталкиваются с проблемой выбора учебного заведения, не имеют ясных понятий о современном рынке труда и о его профессиях. В этом и состоит противоречие.

Формулировка цели статьи. Различные способы формирования мотивации старших школьников по профессиональному самоопределению.

Изложение основного материала статьи. Проблема подготовки подрастающих поколений к труду - извечная проблема человеческого общества. Однако в различных общественно-экономических формациях она решалась по-разному, каждый раз наполняясь новым содержанием и обретая новые формы реализации на практике.

Государственная и практическая значимость этой проблемы подчеркнута Президентом РФ В.В. Путиным в «Послании Федеральному Собранию Российской Федерации от 25.04.2005».

Профессиональная ориентация - это система научно-практической подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессии. Её цель - подготовка подрастающего поколения к сознательному выбору профессии. Реализация данной цели предполагает формирование у школьников социально-значимых внутренних (психических) регуляторов поведения и деятельности: воспитание уважительного отношения к различным видам труда; становление личностной позиции в профессиональном самоопределении. Всё это определяет воспитывающий, развивающий подход к личности школьника с целью его подготовки к осознанному выбору профессии.

Это проблема комплексная, многоаспектная, включающая социальные, экономические, психологические, педагогические, медико-физиологические аспекты, которые действуют одновременно и взаимосвязано [2].

В результате психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения очень важно донести до сознания старших школьников основное содержание деятельности по интересующим их профессиям, требованиям к работникам, где и как эти профессии можно освоить [4].

Особую ценность для учащихся представляют сведения о том, как проявляются профессиональное мастерство и творчество, в чём заключается профессиональная этика специалиста, какие моральные качества ему необходимы. Чтобы представление о профессии было объективным, необходимо ознакомление подростков с её трудностями, а также с тенденциями развития в будущем. Им необходимо знать также о медицинских противопоказаниях к той или иной профессии.

Одним из важных компонентов поддержки в профессиональном самоопределении является предварительная профессиональная диагностика (обследовании учащихся в целях профессиональной ориентации).

К наиболее важным особенностям личности, подлежащим диагностированию, относятся: ценностные ориентации, интересы, потребности, склонности, профессиональные намерения, профессиональная направленность, мотивы выбора профессии, черты характера, темперамент, состояние здоровья [5].

Личность формируется в процессе постоянных взаимоотношений с людьми. Все особенности, присущие личности, социально обусловлены. Поэтому ценностные ориентации можно определить, как направленность личности на усвоение (создание) общественных ценностей в соответствии с конкретными потребностями. Каждая личность стремится к усвоению тех ценностей, которые наиболее соответствуют её целям и интересам.

Главную роль в выборе ценностей имеют мотивы, которые, в свою очередь, зависят от интересов и потребностей личности, целей этой личности [3]. Выявление мотивов выбора профессии позволяет узнать, что именно побудило человека избрать данный вид труда и насколько чётки, аргументированы мотивы выбора. Это, в свою очередь, даёт возможность выяснить направленность личности на ценности.

Предварительная профдиагностика предполагает выявление таких характеристик, как склонности, интерес, темперамент, характер.

Характер человека представляет собой не случайную совокупность различных свойств. Отдельные свойства характера зависят друг от друга, взаимосвязаны, образуют одно целое.

Учёт особенностей темперамента в профессиональной работе с учащимися имеет большое значение для выявления наиболее оптимальных вариантов выбора «человек-дело», для определения наибольшей пригодности человека к тому или иному виду трудовой деятельности как исполнителя, например, оператора, диспетчера, лётчика и т.д. [6].

В диагностике принимали участие 16 учеников 9«Б» класса МОУ СОШ 22 г. Орехово-Зуево. С ними были проведены методики «Опросник К. Юнга», тест «Как вы относитесь к обучению» (адаптация и модификация для учащихся - Ю.А. Кореляков), «Дефференциально-диагностический опросник (ДДО)» (Е.А. Климов). Были получены следующие результаты.

Таблица 1

«Список учащихся»

мальчики			девочки		
		код			код
1	Саша Б	2	1	Света П	1
2	Женя П	3	2	Саша Ч	4
3	Серёжа М	5	3	Лена Ж	6
4	Вася Т	7	4	Ира В	8
5	Марат С	10	5	Лена Р	9
6	Серёжа В	13	6	Оля М	11
7	Дима С	14	7	Катя И	12
			8	Юля ф	15
			9	Настя Д	16

Таблица 2

Результаты «Опросник К. Юнга» мальчики

Направленность	Процентное соотношение
экстраверт	29%
интроверт	42%
амброверт	29%

Таблица 3

Результаты «Опросник К. Юнга» девочки

Направленность	Процентное соотношение
экстраверт	44%
интроверт	44%
амброверт	12%

Таблица 4

Тест «Как вы относитесь к обучению» мальчики

Код	Готовность к обучению	
9б-2	43	IV
9б-3	32	II
9б-5	36	III
9б-7	38	III
9б-10	43	IV
9б-13	35	II
9б-14	42	III

Таблица 5

Тест «Как вы относитесь к обучению» девочки

Код	Готовность к обучению	
9б-1	30	II
9б-4	47	I
9б-6	45	IV
9б-8	42	III
9б-9	45	IV
9б-11	46	I
9б-12	43	III
9б-15	51	I
9б-16	43	IV

Таблица 6

Результаты «ДДО» мальчики

Направленность	Процентное соотношение
Человек-человек	15%
Человек-знак	28%
Человек-техника	29%
Человек-природа	0%
Человек-худ. обр.	28%

Результаты «ДДО» девочки

Направленность	Процентное соотношение
Человек-человек	34%
Человек-знак	22%
Человек-техника	22%
Человек-природа	22%
Человек-худ. обр.	0%

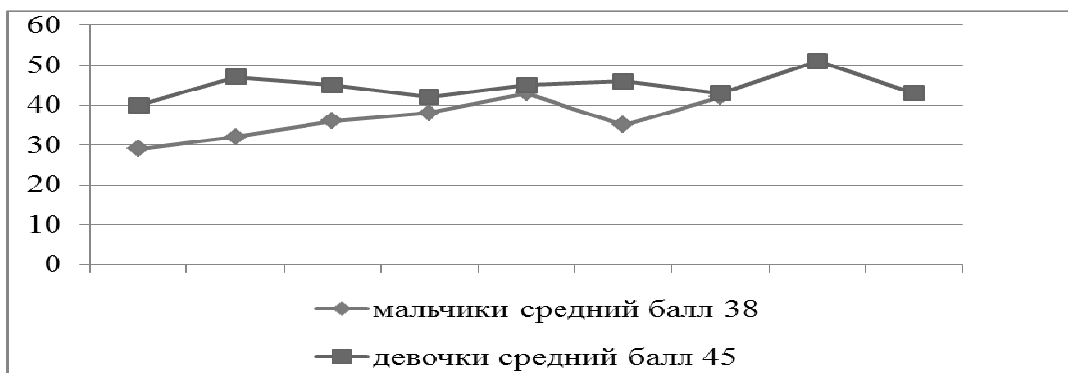


Рисунок 1. Результаты теста «Как вы относитесь к обучению» общие баллы

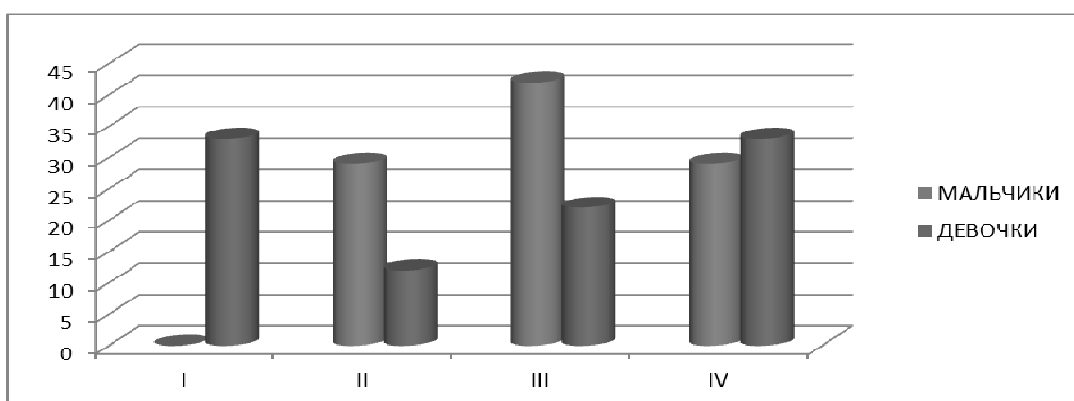


Рисунок 2. Результаты теста «Как вы относитесь к обучению». Степень выраженности отношения к обучению

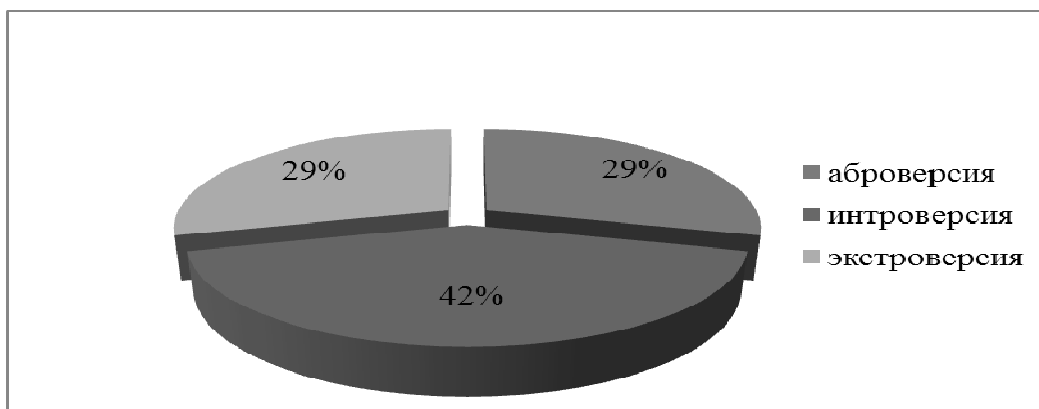


Рисунок 3. Результаты опросника Юнга мальчики

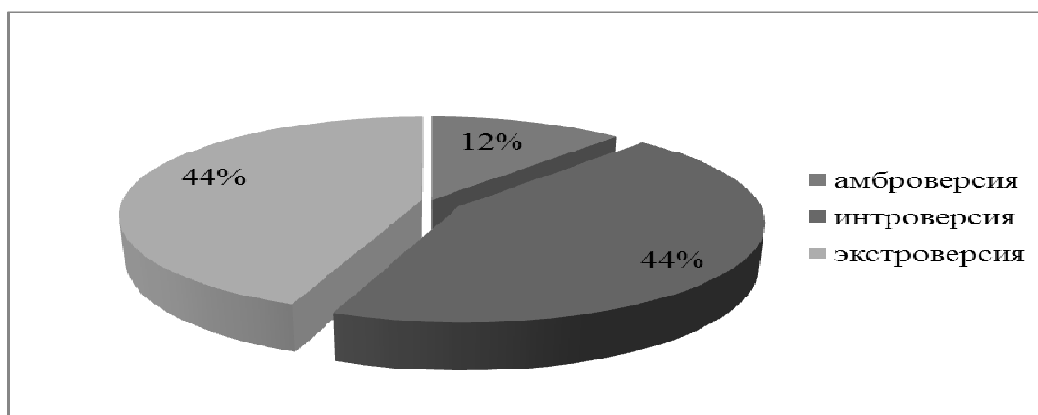


Рисунок 4. Результаты опросника Юнга девочки

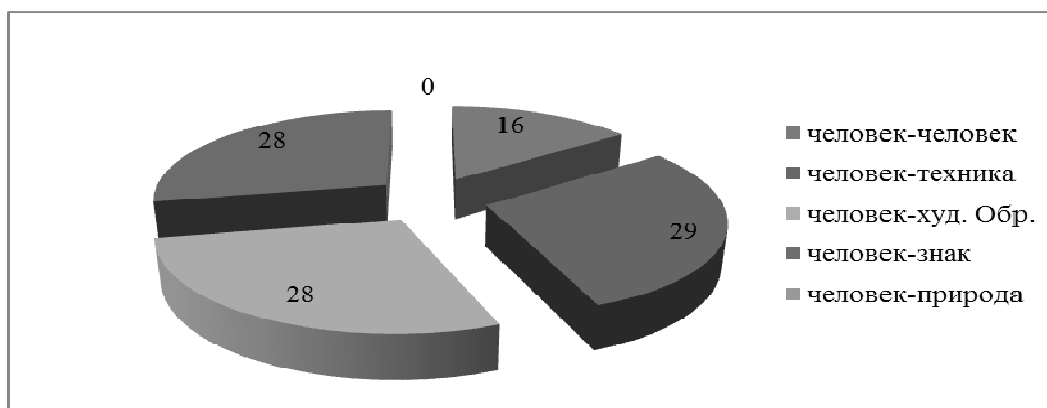


Рисунок 5. Результаты ДДО мальчики

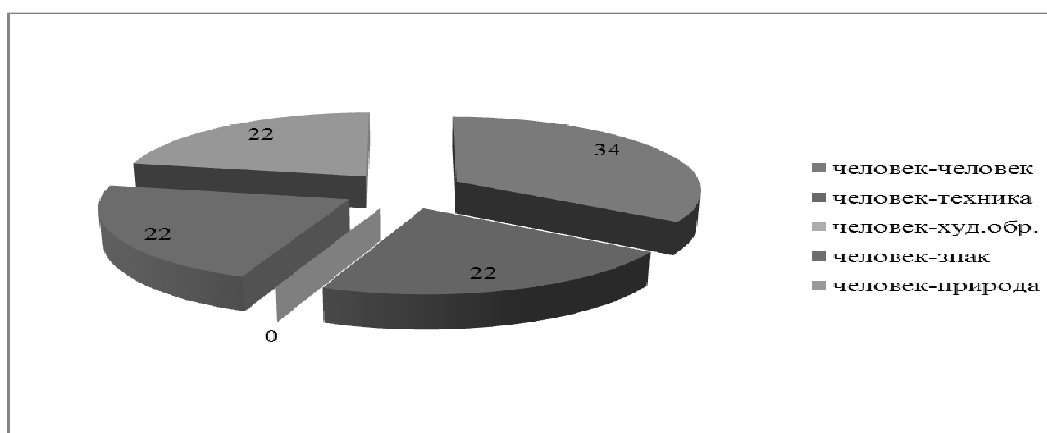


Рисунок 6. Результаты ДДО девочки

Сводная таблица эмпирического исследования профессионального самоопределения старших школьников 9 «Б» класс

Код	Готовность к обучению	ДДО	Опросник Юнга
96-1	40	человек-человек	экстраверт
96-2	48	человек-техника	амбоверсия
96-3	47	человек-худ. обр.	интроверт
96-4	47	человек-человек	экстраверт
96-5	44	человек-знак	интроверт
96-6	35	человек-природа	амбоверсия
96-7	41	человек-техника	интроверт
96-8	42	человек-техника	интроверт
96-9	45	человек-природа	экстраверт
96-10	53	человек-худ. обр.	амбоверсия
96-11	45	человек-техника	интроверт
96-12	43	человек-знак	интроверт
96-13	35	человек-знак	экстраверт
96-14	42	человек-человек	экстраверт
96-15	51	человек-знак	интроверт
96-16	43	человек-человек	экстраверт

Таким образом результаты нашего исследования показали, что учащиеся с высокими показателями по учебе - экстраверты, выбрали направление профессий типа «человек-человек». Испытуемые с интроверсией выбрали профессии следующих типов «человек - знаковая система», «человек - художественный образ» и «Человек - техника». А амбоверты имеющие средние и ниже среднего показатели готовности к обучению выбрали все типы профессий.

Основываясь на полученных в ходе работы данных мы разработали для школьного психолога и педагога следующие рекомендации:

- взаимодействие с учащимися 9-х классов (знакомство с личными особенностями и актуальным уровнем знания; проведение часов общения, беседы, лекции, профориентационные игры, анкетирование, тестирование, профконсультации, выпуски информационных бюллетеней, рекламных листовок о профессиях, стенгазет, оформление уголков профориентации, знакомство с профиограммами, знакомство с рынком труда);

- взаимодействие с родителями учащихся 9-х классов (информирование родителей, знакомство с нормативными документами, планом и направлением работы, анкетирование и вовлечение родителей в профессиональное самоопределение подростка, организация родительских собраний, встреч с представителями учебных учреждений, индивидуальные беседы родителей со школьным психологом;

- взаимодействие с учителями-предметниками, классными руководителями (контроль успеваемости, изучение предметов на продвинутом уровне, выявление интереса к учебным предметам, организация профессиональных проб, проведение совместных мероприятий по профессиональному самоопределению, учитывая специфику предмета);

- взаимодействие со школьным психологом (индивидуальные консультации учащихся родителей, анкетирование и тестирование учащихся и их родителей, помощь в проведении занятий и интерпретации тестов);

- взаимодействие с представителями средних специальных ОУ (организация и проведение экскурсий, предоставление информационных материалов, привлечение представителей ОУ к взаимному сотрудничеству);

- взаимодействие с представителями организаций (организация и проведение экскурсий на предприятия, встречи с интересными людьми, профессионалами своего дела.

Выводы. Квалифицированное психолого-педагогическое сопровождение в системе профессионального самоопределения и дальнейшего обучения помогает подросткам понять свои психологические особенности, интересы, склонности, ценностные ориентации, образовательные потребности и на этой основе совершить осознанный, самостоятельный и ответственный выбор профессии. Под социально-педагогическим сопровождением учащихся в профессиональном самоопределении понимается процесс создания условий и оказания необходимой педагогической поддержки для перехода личности в позицию, активизирующую собственные ресурсы и запускающую механизм саморазвития.

Литература:

1. Даутова, О.Б. Самоопределение личности школьника в выборе профессии / О.Б. Даутова – М.: СПб.: КАРО, 2006. - 352 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2012. - 304 с.
3. Меттус Е.В., Турта О.С., Литвина А.В. Учимся выбирать профиль обучения. - СПб.: КАРО, 2006. - 128 с.
4. Новикова Т.Г. Теория и практика организации предпрофильной подготовки / Т.Г. Новикова - М.: АПК и ПРО, 2003. - 110 с.
5. Психопрофилактика эмоционального напряжения. - СПб.: КАРО, 2003. - 208 с.
6. Битянова, М.И. Я выбираю профессии в первый раз / М.И. Битянова // Методическая газета «Школьный психолог». - 2006. - №2. - С. 29-30.

Психология

УДК 378-056.2

доктор психологических наук, зав. кафедрой психологии образования
Виноградова Нина Иннокентьевна

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

кандидат медицинских наук, доцент, директор Регионального центра
инклюзивного образования Кохан Сергей Тихонович

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

аспирант, специалист Регионального центра инклюзивного образования
Антонов Вадим Леонидович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ

Аннотация. Авторы анализируют психологические механизмы становления профессионального здоровья студентов с ОВЗ. Дано определение профессионального здоровья, рассматриваемое как системные составляющие его физического, психического и социального статуса, которые определяют способность к профессиональному самовосстановлению, к эффективной адаптации к непрерывно меняющимся ситуациям профессиональной подготовки при максимально полном проявлении готовности к самокоррекции программ профессионализации. Предметом анализа выделены личностные компоненты профессионального здоровья. Методологическим основанием анализа выбран акмеологический подход. Выделены критерии становления профессионального здоровья.

Авторами описаны два психологических механизма становления профессионального здоровья студентов с ОВЗ. Первый – самооценка студентом валеологических составляющих профессионального здоровья. Второй – общая неудовлетворенность выбранными способами, темпами и ритмами профессионализации. В статье даны качественные характеристики студентов с разным уровнем выраженности профессионального здоровья.

Ключевые слова: профессиональное здоровье студентов с ОВЗ, становление профессионального здоровья, готовность к здоровьесберегающему способу профессионализации, группы студентов разного уровня успешности профессиональной подготовки.

Annotation. Authors analyze psychological mechanisms of formation of professional health of students with limited opportunities of health. The definition of professional health considered as system components of his physical, mental and social status which define ability to professional self-restoration, to effective adaptation to continuously changing situations of vocational training at the fullest manifestation of readiness for self-correction of programs of professionalizing is given. The subject of the analysis has allocated personal components of professional health. Akmeologicheskyy approach is chosen as the methodological basis of the analysis. Criteria of formation of professional health are marked out.

Authors have described two psychological mechanisms of formation of professional health of students with limited opportunities of health. The first – a self-assessment the student of valeological components of professional health. The second – the general dissatisfaction with the chosen ways, rates and rhythms of professionalizing. In article qualitative characteristics of students with the different level of expressiveness of professional health are given.

Keywords: professional health of students with limited opportunities of health, formation of professional health, readiness for a health saving way of professionalizing, group of students of different level of success of vocational training.

Введение. Современная система высшего профессионального образования предъявляет повышенные требования к содержанию и темпам подготовки студентам, предполагая их соответствие Профессиональному стандарту [7]. Этот процесс значительно усугубляется в отношении студентов с ОВЗ, испытывающих трудности полноценной адаптации к формам и ритму профессионализации. В результате нарушается возможность поддержания баланса между негативными внешними воздействиями образовательной среды и способностью студента преодолевать заложенные в ней различные риски и опасности. В образовательных структурах до сих пор остаются условия, способствующие нарушению оптимальной профессионализации студентов с ОВЗ.

Современное осмысление специфики профессионализации студентов с ОВЗ предполагает ее анализ как поэтапное саморазвитие профессионального здоровья в процессе решения задач, снимающих риски влияния психологических проблем на качество становления будущего профессионала. Акцентирование внимания на

функциональных параметрах профессионального здоровья позволяет соизмерить этапы профессионализации студентов с ОВЗ с качеством созревания профессиональных функций и действий. Такой подход представляется нам обоснованным, т.к. «профессиональное здоровье специалиста проявляется как самая стабильная во времени и в различных ситуациях социально-когнитивная единица» [9].

Методы исследования: сравнительно – типологический (обосновывающий сходство) и сравнительно – генетический (обосновывающий отличия) анализ компонентов профессионального здоровья студентов с ОВЗ; метод комплексного обследования качества успешности профессиональной подготовки студентов с ОВЗ; методы тестирования индивидуальных и социально-психологических характеристик профессионального здоровья студентов; Методы статистической обработки экспериментальных данных (коэффициент линейной корреляции Пирсона, t – Критерий Стьюдента).

Изложение основного материала статьи. Термин «профессиональное здоровье» понимается учеными несколько шире, чем простая осведомленность индивидов о предмете деятельности. В его содержание включаются не только знаниевые и деятельностные аспекты труда, но и весь контекст труда в рамках жизнедеятельности человека [1, 4].

Под профессиональным здоровьем студента с ОВЗ нами понимаются такие системные составляющие его физического, психического и социального статуса, которые определяют способность к профессиональному самовосстановлению, к эффективной адаптации к непрерывно меняющимся ситуациям профессиональной подготовки при максимально полном проявлении готовности к самокоррекции программ профессионализации.

Анализ становления профессионального здоровья студента с ОВЗ в призме выделения личностных детерминант, позволяющих непрерывно совершенствовать процесс профессиональной подготовки и достойно в будущем реализовывать трудовые функции, предполагает привлечения выводов акмеологического подхода [2]. В соответствии с ним профессиональная подготовка предполагает поэтапную диагностику, проектирование и апробирование каждым студентом ОВЗ наиболее эффективных для него ценностных, содержательных и динамических составляющих своего профессионального здоровья в контексте целостной жизнедеятельности. Критериями эффективности данного процесса выступают:

- согласование разнообразных технологий подготовки студентов с ОВЗ (специфических для каждого типа нарушений, реализуемых преподавателями с психофизиологическими возможностями и личностными потребностями самих студентов;

- качество становления у студентов созидательной профессиональной позиции, а также, собственного «здоровьесберегающего» ритма профессионализации;

- активность внедрения средств самомониторинга студентом показателей своего физических, психических и социального статуса, их коррективы и поиска возможностей, обеспечивающих реализацию психосохранного варианта развития профессионального здоровья;

- качество преобразования студентом содержания рабочих программ дисциплин в ориентиры моделирования собственных психосохранных систем профессионализации, а также уровень самостоятельности и «свободы» студентов в выборе необходимых и достаточных средств профессионального саморазвития.

В процессе эмпирического исследования, используя методы комплексной диагностики, 70 студентов с ОВЗ были разделены на 4 группы, отражающие уровни успешности профессионализации: высоко успешные, достаточно успешные, средне успешные малоуспешные.

Далее перед нами стояла задача выявить психологические механизмы, обеспечивающие развитие профессионального здоровья студента с ОВЗ. Выборку составили студенты 1-4 курсов разных нозологий (нарушение слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и хронических соматических заболеваний).

Факт устойчивости взаимосвязей между уровнями успешности профессиональной подготовки и показателями профессионального здоровья подтверждают данные корреляционного анализа (табл. 1).

Таблица №1

Связь результативности успешности профессионализации с показателями профессионального здоровья

Показатели профессионального здоровья	Уровни успешной профессионализации			
	Высокий N=8 r=0,404, p<0,05	Достаточный N=14 r=0,160, p<0,05	Средний N=26 r=0,125, p<0,05	Малоуспешный N=22 r=0,266, p<0,05
1. Опыт содействия другому студенту с ОВЗ	0,324	0,129	0,304	-
2. Самооценка валеологических показателей профессионального здоровья	0,493	0,226	0,129	0,281
3. Личностная тревожность	0,414	0,235	0,191	0,323

Анализ таблицы №1 показывает, что наиболее значимым показателем профессионального здоровья успешно обучающихся студентов с ОВЗ выступает самооценка его валеологических составляющих. Рефлексия валеологического компонента профессионального здоровья является основой самосознания студента, снижая дефекты самопознания. Она обеспечивает содержательное основание продуктивной самооценки. В соответствии с выводами К. Роджера [8] о том, что ощущения собственного тела выступают основой самосознания и представлениями А. Бандуры [3] о значимости самооценки собственной эффективности (самоэффективности) для мотивации поведения, мы полагаем, что такая самооценка является

важным инструментом эффективного разрешения проблем профессионализации студента с ОВЗ. Продуктивная самооценка валеологических составляющих профессионального здоровья активизирует и интегрирует витальные (психофизические), иррациональные и бессознательные потенции студента с ОВЗ в единый комплекс, способствующий становление активной позиции в решении сложных задач профессионализации. Она активизирует его субъективное благополучие и отражает позитивное отношение к собственной жизни, удовлетворенность ею.

Ко второму психологическому механизму, обеспечивающему становление профессионального здоровья студентов с ОВЗ мы отнесли – общую неудовлетворенность студентов выбранными способами, темпами и ритмами профессионализации. Такая неудовлетворенность «толкает» студента на выбор более оптимального варианта профессионализации, снижая риски виктимизации. Под виктимностью студента с ОВЗ мы понимаем свойство его личности, обуславливающее предрасположенность становиться жертвой. Оно обозначается в форме социального, психологического и морального деформационного отклонения, закрепленного в поведении (например, требований к преподавателям «войти в положение», проявить сочувствие, другие манипуляции своим недугом) [6]. Это приводит к снижению психологической устойчивости, инфантилизму, деформации и дисгармонии социальных отношений, предрасположенности к фиксации только негативного опыта и установок профессиональной подготовки.

В структуре личности студентов с ОВЗ, имеющих опыт успешной профессионализации (выделенных по показателям профессионального здоровья) выявилась значимая сопряженная связь успешности с удовлетворенностью процессом и результатом самообразовательной профессиональной подготовкой. Под удовлетворенностью-неудовлетворенностью трудом исследователи понимают, с одной стороны, соотношение между мотивационно-ценностной сферой личности и возможностью достижения успеха деятельности по реализации ведущих мотивов. С другой стороны, качество эмоционального переживания, которое выступает результатом оценки (сознательной, подсознательной) качества рассогласования между реально диагностируемыми проявлениями профессионализации потенциально возможными.

Средние показатели шкалы «Результативность» или удовлетворенность становлением профессионализма теста «смыслоразнозначные ориентации» колеблются у студентов с ОВЗ всех обследуемых групп в диапазоне от 23,30 у малоуспешных студентов до 52,8 у достаточно успешных (табл. №2).

Таблица №2

Соотношение студентов с ОВЗ разного уровня успешности профессионализации по уровням удовлетворенности жизнью

Уровни удовлетворенности	Уровни успешности профессионализации (в %)				
	Высокий N=8 r=0,404 p<0,05	Достаточный N=14 R=0,160 p<0,05	Средний N=26 r=0,125 p<0,05	Малоуспешный N=22 r=0,266 p=<0,05	Вся выборка
Максимально удовлетворенные (24,96 – 26,51)	-	35,8	8,2	12,1	14,1
Удовлетворенные (23,41 – 24,95)	39,1	52,8	30,1	23,30	35,2
Неудовлетворенные (21,86 – 23,40)	65,2	8,4	46,1	61,8	45,3
Максимально неудовлетворенные (20,30 – 21,85)	-	6,6	15,3	20	10,4

Данные таблицы подтверждают, что для успешных студентов не характерны крайние проявления удовлетворенности – неудовлетворенности. При этом в целом неудовлетворенных успешных студентов (65,2%) больше, чем удовлетворенных (39,1%). Большинство таких студентов считает, что усилила, затраченные ими на профессиональное развитие недостаточны. Неудовлетворенность способом профессионализации мобилизует перестройку всего профессионального мышления. Повышается доля интереса к рефлексии внутренних резервов гармоничного профессионального развития. Она, в свою очередь, способствует переводу профессионального здоровья из зоны «неустойчивости» в зону «устойчивости». Высокая успешность профессиональной подготовки таких студентов свидетельствует, что общая неудовлетворенность трудом входит в ядро профессионального здоровья студентов. У успешных студентов с ОВЗ в процессе решения сложных задач профессионального обучения наблюдается динамичная смена состояния неудовлетворенности состоянием удовлетворенности («рабочим самозабвением», «умиротворением»). Об этом свидетельствуют данные шкалы «процесс» теста СЖО. Высокие показатели по этой шкале (26,17) говорят о том, что успешные студенты переживают процесс преодоления сложных образовательных задач как яркое, интересное, наполненное жизненным смыслом «событие» собственной жизни, доказывающее, что они способны достигать поставленные задачи также как и здоровые студенты.

Можно констатировать, что в эмоциональном настрое успешных студентов доминирует продуктивная неудовлетворенность качеством профессиональной подготовки. Такую неудовлетворенность отличают следующие признаки: она не вызывает гипермобилизацию компонентов профессионального здоровья студентов с ОВЗ, приводящую к стрессовым ситуациям обучения; не нарушает механизмы саморегуляции компонентов профессионального здоровья. По мнению П.В. Симонова [5] в соответствии с его потребностно-эмоционально-информационной теорией поведение человека детерминировано двумя видами потребностей: потребностями сохранения информации и развития информации. Они «работают» как «мотивационные доминанты», рождая положительные и отрицательные эмоции. Гармоничное соотношение потребности стать настоящим профессионалом с механизмом действия отрицательных эмоций (сомнений, раздумий,

критической самооценки) направляет студентов с ОВЗ с позитивно выраженными показателями профессионального здоровья к социальной стабильности, общей удовлетворенности процессом и результатам профессионализации. Следовательно, выявленную неудовлетворенность успешных студентов с ОВЗ можно рассматривать как естественное, циклически воспроизводящееся психическое состояние, предопределяющее активизацию рефлексивной оценки валеологических составляющих своего профессионального здоровья и выработки стратегии их коррекции.

Результаты корреляционного анализа связей удовлетворенности-неудовлетворенности результативностью труда с качеством профессиональных целей, локусом контроля-Я и локусом контроля-жизнь представлены в таблице №3.

Таблица №3

Соотношение студентов с ОВЗ разного уровня успешности профессионализации по показателю удовлетворенности-неудовлетворенности жизнью

	Уровни успешности профессиональной подготовки студентов с ОВЗ			
	Высокий N=8 r=0,404 p<0,05	Достаточный N=14 R=0,160 p<0,05	Средний N=26 r=0,125 p<0,05	Мало-успешный N=22 r=0,266 p<0,05
Удовлетворенность-неудовлетворенность результатами				
Жизненные цели	0,463	0,229	-	-
Локус контроля-Я	0,514	-	-0,191	-0,322
Локус контроля –жизнь	0,543	0,345	-	-

Полученные данные свидетельствуют, что в группе успешных студентов с ОВЗ обнаружены значимые взаимосвязи результативности профессиональной подготовки не только с жизненными целями (0,46), но и с локусом контролем – Я (0,51) и локусом контроля – жизни (0,54). Это свидетельствует о том, что важными факторами общей неудовлетворенности способом и результатом профессионализации выступает критическая самооценка качества составляющих своего профессионального здоровья. В группах среднеуспешных и малоуспешных студентов удовлетворенность качеством профессионализации отрицательно коррелирует с локусом контроля – Я. Глубинное неверие в свои профессиональные возможности на общем фоне «защитивания» на сдерживающих факторах своей болезни перерастает в комплекс профессиональной неполноценности», фрустрированности на ней. Студенты отмечают, что у них проявляется повышенная утомляемость, возникающая, казалось бы, без причины. Они начинают испытывать внутреннее сопротивление желанию стать профессионалом в своем деле, им становится тяжело справляться с обязанностями. Глубинным основанием «Я-концепции» таких студентов выступает негативное самоотношение, сниженный уровень самоуважения, самоуправления. Для большинства из них отмечается компенсаторно завышенная самооценка. Физический недуг, соматическое заболевание воспринимается ими как дефект их собственного «Я».

Выводы. В результате комплексной диагностики групп студентов с ОВЗ с отличающимися показателями успешности профессионализации позволили выделить качественные характеристики студентов с разным уровнем выраженности профессионального здоровья.

Студенты с высокоразвитым профессиональным здоровьем отличаются осознанием себя активными субъектами процесса профессионализации. Они стремятся максимально преобразовать профессиональную подготовку в собственно самообразовательный процесс. Такие студенты ориентируются на осознанные ими витальные возможности своего организма в профессиональном развитии. Они стремятся принимать аргументированные, ответственные решения при выборе способа профессионализации. Их отличает стабильно высокие показатели обученности и высокая устойчивость к стрессовым образовательным ситуациям.

Студенты со средне выраженными показателями профессионального здоровья испытывают недоверие к предлагаемым им способам профессионализации. Отмечается значимое количество неэффективных решений при решении профессиональных задач. Большинство из них жалуется на проявления нервно-психической напряженности в процессе обучения.

Студенты с низкими показателями профессионального здоровья отличаются неустойчивой мотивацией и высокой неудовлетворенностью условиями профессиональной подготовки, «защитивностью» на своей болезни. В общении они часто высокомерны, проявляют нетерпимость к критике, склоны преувеличивать значимость испытываемых затруднений. Отмечаются признаки нервно-психического истощения, значительно снижена работоспособность.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости построения и осуществления акмеологического сопровождения студентов с ОВЗ, рассматриваемого нами как процесс согласования позиций преподавателей вуза, медиков, работающих в специализированных центрах сопровождения студентов и самих студентов относительно «здоровьесберегающих» способов профессионализации, обеспечивающих устойчивость профессионального здоровья.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности Текст. // К.А. Абульханова-Славская. – М.: Просвещение, 1980. – 218 с.
2. Кузьмина (Головки-Гаршина) Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография // Н.В. Кузьмина (Головки-Гаршина). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
3. Роджерс К. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии / К. Роджерс // Консультативная психология и психотерапия, 2002. – № 1. – С. 54-69.

4. Слободчиков В.И. Психология человека // В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Пресс, 1995. – 384 с.
5. Симонов П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 214 с.
6. Фоминых Е.С. Психолого-педагогическое сопровождение девиктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.С. Фоминых. – Оренбург, 2012. – 30 с.
7. Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2010. – №6. – С. 10-20.
8. Bandura A. Self-efficacy / A. Bandura // Encyclopedia of human behavior / Ed. by V.S. Ramachaudran. – New York: Academic Press. – 1994. – Vol. 4. – P. 71-81.
9. Moscovici S. On social representation / S. Moscovici // Social Cognition: Perspectives on everyday life / ed. J.P. Forgas. – London: Academic Press, 1981. – 311 p.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Захарова Анна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат психологических наук, доцент Дулина Галина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат психологических наук, доцент Петунова Светлана Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов первого курса к условиям вуза. Освещаются результаты эмпирического исследования психологических проблем адаптации первокурсников в вузе, их мотивации обучения.

Ключевые слова. студенты первого курса, адаптация, психологические проблемы, психолого-педагогическое сопровождение, мотивация обучения.

Annotation. The article is devoted of the problem of psychological and pedagogical support of adaptation of first-year students to the university environment. The authors analyze the results of empirical study of psychological problems of adaptation of first-year students, their motivation for learning.

Keywords: first-year students, adaptation, psychological problems, psychological and pedagogical support, motivation for learning.

Введение. В настоящее время необходимость психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в высшем образовательном учреждении не вызывает сомнений. Одним из важных направлений организации социально-психологических условий для успешного обучения обучающихся в условиях высшего учебного заведения – психологическое содействие адаптации студентов первого курса. Успешность адаптации студентов к образовательной среде вуза является фундаментом дальнейшего развития студента как человека и будущего специалиста, способствует становлению личностной конкурентоспособности [2, 28], духовно-нравственной сферы [11], что определяет особый научный интерес к изучению различных психологических проблем адаптации первокурсников.

Изложение основного материала статьи. Адаптация студента – это сложный, динамический, многоуровневый и многосторонний процесс перестройки потребностно-мотивационной сферы, комплекса имеющихся навыков, умений и привычек в соответствии с новыми задачами, целями, перспективами и условиями их реализации [14].

Именно в первый год обучения студент в наибольшей степени нуждается в психолого-педагогическом сопровождении, поддержке процесса его адаптации. Анализ научных источников показывает наличие разных точек зрения на значимость и взаимозависимость различных видов и типов адаптации студентов к условиям вуза. Е.В. Осипчукова выделяет три типа адаптации: физиологическую, социальную и биологическую [17]. А.А. Зайцев, Г.В. Бугова [15] акцентируют внимание на психофизиологических факторах адаптации, предлагая методы психофизиологического подхода для профилактики дезадаптации студентов-первокурсников. Л.А. Александрова, Д.А. Димитриев, Н.В. Хураськина также связывают адаптацию студентов к учебной среде с психофизиологическими факторами, например, с уровнем здоровья, индексом гигиенического беспокойства, индексом физического состояния как интегрального критерия, отражающего уровень функциональной готовности систем организма к воздействию факторов окружающей среды [1].

Л.К. Гришанов, Д.В. Цуркан, выделяют такие компоненты адаптации как к адаптация к условиям вуза и адаптация к избранной профессии, предполагая их взаимозависимость [9]. С.В. Васильева в адаптации студента к вузу рассматривает два основных аспекта: адаптация в сфере ведущей деятельности (обучения в вузе) и адаптация в сфере общения и новых социальных условиях. При этом данный процесс сопровождается и изменениями в структуре личностных свойств (адаптации к себе в новых условиях) [7].

В социальной адаптации студентов-первокурсников Л.С. Елгина разделяет социально-психологическую адаптацию, под которой понимает приспособление индивида к группе, взаимоотношений в ней, выработку собственного стиля поведения и социально-профессиональную адаптацию как вхождение в специальность и общество, т.е. овладение нормами и функциями будущей профессиональной и социальной деятельности [14].

Обсуждаемым вопросом также являются сроки адаптации студентов к условиям вуза. Так например, И.Н. Симаева выделяет следующие сроки адаптации студентов: физиологическая адаптация к учебному процессу (около 2 недель), психологическая адаптация (длится до 2 месяцев), социально- психологическая адаптация, продолжающаяся в течение трех лет) [21]. По мнению М.В. Булановой-Топорковой, адаптация

студентов к учебному процессу заканчивается уже в конце 2-го - началу 3-го учебного семестра [5].

Учеными выделяются три основных блока факторов, оказывающих влияние на адаптацию к обучению в системе высшей школы: социологический, психологический и педагогический [3]. Психологический блок раскрывается через индивидуально-психологические, социально-психологические факторы: интеллект, направленность, личностный адаптационный потенциал, статусное и социометрическое положение в группе. К социологическим факторам относят социально-демографические характеристики, в том числе возраст студента, материальное и социальное положение его семьи, уровень образовательного учреждения, которое он закончил. Педагогический блок факторов – раскрывает уровень психолого-педагогического мастерства преподавателей, организацию образовательного пространства вуза, материально-техническую обеспеченность учебного процесса и т.д. [3].

Психологические особенности адаптации студентов связаны с тем, что обучение на первом курсе вуза является новой стадией жизненного цикла. Часто поступление в вуз связано со сменой места жительства и влечет за собой разрушение уже сложившейся старой социальной сети и дефициту социальной поддержки [26]. Студенты-первокурсники начинают общаться с новыми людьми, устанавливать новые социальные контакты. Даже если поступление в вуз не связано с переездом, это событие влечет за собой смену социальной роли, предъявляющего к студенту новые требования, новые задачи. При этом студентам приходится справляться с интенсивными нагрузками, связанными с обучением. Все это может вызвать эмоциональную дезадаптацию, спровоцировать эмоциональные расстройства и даже стать причиной суицида. Многие психические заболевания манифестируют именно в этот период, так как такие перемены в жизни являются стрессогенными и требуют больших психических затрат [13, 24]. Причем помощь в период адаптации необходима не только тем студентам, кому трудно учиться или общаться в соответствии с принятыми в учебном заведении нормами, но и тем кому успешно обучение дается за счет высоких психологических затрат, связанных с истощением личностных и психофизиологических ресурсов, излишней требовательностью к себе, низкой самооценкой и т.д. [4].

Одна из наиболее новых работ в данной области, выполненная в Чувашском госуниверситете, посвящена комплексному психологическому сопровождению адаптации первокурсников в образовательной среде вуза [18]. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов первокурсников – это система психолого-педагогической деятельности представителей вуза (кураторов, преподавателей, психологической службы, студентов старших курсов), направленная на создание социально-психологических условий для эффективного обучения и психологического развития студентов в образовательном пространстве вуза, имеющая комплексный и целостный характер и учитывающая целый ряд компонентов [10, 19, 25]. Данное направление психолого-педагогического сопровождения студентов вуза должно основываться на современных акмеологических технологиях [12], сохранении психологического здоровья [27].

В ФГОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова» разработана и принята Программа адаптации первокурсников. Основная цель программы – преодоление трудностей адаптации первокурсниками в условиях вузовского социума, методы и способы работы с ними в течение первого года обучения в университете, организация деятельности студенческой группы, оказание психологической и иной помощи. Поскольку в адаптации студентов первого курса важное место занимает психолого-педагогическая работа кураторов, в ФГОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова» проводится дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Психологическое и организационное сопровождение адаптации первокурсников в образовательной среде» для кураторов студенческих групп первого курса.

Проблема построения системы психологической адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза представляет собой одну из наиболее значимых прикладных проблем для системы образования. В связи с этим актуальным представляется изучение психологических особенностей адаптации студентов на начальных этапах обучения в ВУЗе, разработка психолого-педагогического сопровождения данного процесса, выявление наиболее часто встречающихся проблем, стоящих перед студентами-первокурсниками.

Целью данного исследования являлось изучение проблем адаптации студентов - первокурсников вуза.

Исследование проводилось на базе одного из вузов г. Чебоксары (Чувашская республика, РФ). В исследовании приняли участие 66 студентов первого курса вуза экономической специальности в возрасте 17-18 лет (17,7±0,46). Из них – 46 девушек, 20 юношей.

На основе анализа научных источников [8, 20, 22, 26] была составлена анкета, направленная на выявление наиболее типичных и выраженных затруднений у студентов, приступивших к обучению на первом курсе.

На основе проведенного анкетирования из анализа ответов студентов, выяснилось (см. Табл.1), что к числу основных и наиболее часто встречающихся проблем, возникающих у первокурсников, можно отнести недостаток свободного времени (отметили 26 человек, т.е. 39,4% опрошенных), перегруженность учебными занятиями (25 человек, 37,9%). Далее по частоте встречаемости указываются проблемы, связанные с отсутствием привычного круга общения (27,3%) и сложности в привыкании к новой обстановке, новым людям (19,7%). У меньшего количества студентов вызывают затруднения недостаточный уровень довузовской подготовки (12,1%), неумение организовать себя (9,1%) и нехватка материальных средств (3%).

Таблица 1

Проблемы, возникающие у студентов-первокурсников, (в %)

	<i>Причины</i>	<i>%</i>
1.	Недостаток свободного времени	39,4
2.	Перегруженность учебными занятиями	37,9
3.	Отсутствие привычного круга общения	27,3
4.	Сложности в привыкании к новой обстановке, новым людям	19,7
5.	Недостаточный уровень довузовской подготовки	12,1
6.	Неумение организовать себя	9,1
7.	Нехватка материальных средств	3,0

Какие же возникают трудности в учебном процессе у недавних школьников, только что изменивших условия и формы обучения, систему взаимодействия между обучающими и обучающимися с «учителя-школьник» на «преподаватели – студент»? На наш взгляд, данные затруднения можно рассматривать как когнитивные аспекты адаптации.

Таблица 2

Трудности студентов в учебной деятельности (в %)

	<i>Варианты ответов</i>	<i>%</i>
1.	Организация самостоятельной работы	34,8
2.	Овладение конкретными приемами учебной деятельности	31,8
3.	Аналитическая обработка информации	22,7
4.	Публичные выступления и в целом построение грамотной и аргументированной речи	19,7
5.	Ориентация в информационной среде вуза	12,6

По данным исследования, студентами экономической специальности чаще всего указывались трудности, связанными с организацией самостоятельной работы (34,8%) и овладением конкретными приемами учебной деятельности (31,8%). Далее по значимости – затруднения в умениях аналитической обработки информации (22,7%). Публичные выступления и в целом построение грамотной и аргументированной речи тяжело дается для 19,7% опрошенных. Указали проблемные зоны обучения в ориентации в информационной среде ВУЗа только 10,6% респондентов.

Аффективные аспекты адаптации студентов первого курса позволил изучить анализ ответов на вопрос: «С какими чувствами Вы идете в университет?». Студенты ответили следующим образом: большая часть студентов идет с радостью (40,9% опрошенных), у некоторых бывает по-разному (36,4%), но есть и первокурсники, желающие остаться дома (22,7%).

Согласно данным анализа результатов ответов на вопрос «Влияет ли участие в ВУзовских мероприятиях на адаптацию студентов?», многие испытуемые считают, что участие в ВУзовских мероприятиях влияет на адаптацию студентов, дает возможность познакомиться и завести новых друзей (48,5% студентов). 40,9% опрошенных указывают, что все зависит от самого студента и можно успешно влиться в коллектив и без участия в каких-либо мероприятиях, 7 человек (10,6%) полагают, что это ни на что не влияет.

Мотивационные аспекты адаптации студентов первого курса позволили рассмотреть результаты проведенного тестирования по методике изучения мотивации обучения в ВУЗе [16].

Таблица 3

Сравнительные данные по методике изучения мотивации обучения в ВУЗе Т.И. Ильиной, в %

<i>Виды мотивации</i>	<i>%</i>
Приобретение знаний	56
Овладение профессией	23,4
Получение диплома	20,6

Было выявлено, что у большинства опрошенных основной мотивацией обучения в вузе является приобретение знаний (57,6% испытуемых). На втором месте – мотив овладения профессией, он присутствует у 22,4% опрошенных студентов. Данные студенты стремятся овладеть профессиональными знаниями и сформировать в процессе учебы в вузе профессионально важные качества.

Среди участников исследования достаточно весомо часть студентов первого курса, которые поступили в вуз с мотивацией получения диплома (18,2%). Таким испытуемым важно приобрести диплом при формальном усвоении знаний, при отсутствии изменений в мотивационной сфере, возможно в будущем у них возникновение затруднений в учебной деятельности, потеря интереса к учебной деятельности.

Следует отметить, что клиничко-психологические аспекты проблемы адаптации студентов к условиям образовательной среды вуза в настоящее время в научных публикациях раскрыты менее всего. Поэтому в ходе настоящего исследования была использована также методика «Уровень невротизации и психопатизации» [23]. Опираясь на данные полученные в ходе исследования, можно сказать, что 81,82% студентов имеют низкий уровень невротизации. Значит, они отличаются эмоциональной устойчивостью, положительным фоном основных переживаний, проявляющемся в спокойствии и оптимизме. Им свойственны положительное отношение к осуществлению своих планов, желаний, что создает чувство уверенности в себе, инициативность, они достаточно уверенно чувствуют себя в группе, проявляют легкость в общении со студентами в своей студенческой группе и преподавателями.

Таблица 4

Уровень невротизации и психопатизации студентов, в %

<i>Шкала</i>	<i>Уровень</i>			
	<i>Высокий уровень</i>		<i>Низкий уровень</i>	
	<i>%</i>	<i>чел</i>	<i>%</i>	<i>чел</i>
Невротизация	18,18	12	81,82	54
Психопатизация	28,79	19	71,21	47

18,18% студентов имеют высокий уровень невротизации. У данных испытуемых наблюдается тревожность, беспокойство, растерянность, раздражительность, также они не выражают инициативу в

достижении своих желаний, что может приводить к затрудненности в межличностных взаимодействиях, переживанию личных недостатков, социальной робости в условиях вуза и, соответственно, трудностях в адаптации.

Результаты методики показали, что у большинства испытуемых (71,21% студентов) низкий уровень психопатизации. Это говорит об их осмотрительности, уступчивости, ориентированности на мнение окружающих, приверженности общепринятых правил и норм поведения в вузе.

У 28,79% опрошенных выявился высокий уровень психопатизации, что может проявляться в том, что данные студенты могут относиться к однокурсникам холодно, напористо, легко выходя за рамки общепринятых норм и морали, что зачастую приводит к непредсказуемости, их неожиданному поведению и созданию конфликтных ситуаций.

Выводы. Таким образом, к числу основных и наиболее часто встречающихся проблем адаптации, возникающих у первокурсников, можно отнести затруднения, связанные с организацией самостоятельной работы и усвоением новых приемов учебной работы, которые ведут за собой недостаток свободного времени и перегруженность учебными занятиями. Социально-психологические проблемы включения в новую сферу общения, проблемы коммуникации свойственны почти 20 % первокурсникам. Возможно, что некоторые возникающие проблемы связаны с недостаточной мотивированностью части недавних школьников, их внешней, а не внутренней мотивацией, преобладающим мотивом получения диплома. У части студентов был выявлен высокий уровень невротизации и психопатизации, что может создать клинико-психологические предпосылки к нарушению успешной адаптации в вузе.

Результаты исследования нашли свое применение в практике работы кураторов первого курса, психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников вуза.

Литература:

1. Александрова Л.А., Дмитриев Д.А., Хураскина Н.В. Особенности адаптации студентов педвуза к учебной среде: методология исследования, результаты, перспективы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2009. № 1. С. 60-63.
2. Александров А.Ю., Захарова А.Н., Николаев Е.Л. Формирование личностной конкурентоспособности будущего профессионала в условиях классического университета // Проблемы современного педагогического образования. Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – Ч. 5. – С. 480-486.
3. Артюхова Т.Ю. Адаптационные возможности как показатель психологического здоровья участников образовательного процесса // СПЖ. 2005. №22. С. 49-53
4. Бирюкова М.В. Адаптация студентов к обучению в среднем профессиональном учебном заведении: трудности, проблемы, пути решения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №88. С. 158-162.
5. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
6. Варнавальская Н.В., Дулина Г.С. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса к условиям вуза как фактор качества образования // Качество и инновации в XXI веке: материалы XIV Междунар. науч. - практ. конф. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та. 2016. С. 46–54
7. Васильева С.В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.humanpsy.ru/vasilieva/different-high-schools> (дата обращения: 04.12.2015).
8. Воронцова А.А. Адаптация первокурсников к обучению в вузе средствами учебной деятельности: опыт внедрения программы «Учись учиться» в институте педагогики и психологии КГУ им. Н. А. Некрасова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. №1-2. С. 87-89.
9. Гришанов Л.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – 1990. – №3 – С. 29-41.
10. Гунина Е.В., Дубровина Д.О., Вишневская М.Н. Влияние самостоятельной работы на развитие профессионального самоопределения у студентов вуза // <https://elibrary.ru/item.asp?id=29459768> Перспективы науки. 2017. № 3 (90). С. 109-112.
11. Дулина Г.С. Социально-психологическая среда образовательного учреждения как институт становления нравственности и духовности обучающейся молодежи // Актуальные проблемы качества образования в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования. Материалы учеб.-метод. конф. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2010. С. 117-122.
12. Дулина Г.С., Захарова А.Н. Акмеологические технологии в системе психологического сопровождения управленческого опыта в системе образования // Акмеология. 2014. № S1-2. С. 74-75.
13. Евдокимова Я.Г. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов младших курсов // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 71–81.
14. Елгина Л.С. Социальная адаптация студентов в вузе // Вестник БГУ. 2010. №5. С. 162-166
15. Зайцев А. А., Бугова Г. В. К вопросу оптимизации адаптации студентов к процессу обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Серия «Психолого-педагогические науки». 2009. № 4. С. 31–36.
16. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2000.
17. Осипчукова Е.В. Организационно-педагогические условия адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukapedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-adaptatsii-studentov-kobrazovatelnomu-protsessu-tehnicheskogo-vuza> (дата обращения: 4.02.2017)
18. Психологическое сопровождение адаптации первокурсников в образовательной среде вуза: учеб. пособие / А.Ю. Александров, Н.В. Григорьева, Е.Л. Николаев и др. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2016. 236 с.
19. Резник С.Д., Черниковская М.В., Носова Е.В. Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 36 - 41.
20. Роголева Г.И. Адаптация первокурсников в вузовском образовательном пространстве // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2011. № 5. С. 221–225.
21. Симаева И. Н. Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности. Калининград: Изд-во КГУ, 2002. 129 с.

22. Судакова Т.Г., Полатида К.О. Первокурсники в социальном коллективе вуза: проблемы адаптации // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по матер. XXXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 6(38). – Новосибирск: СибАК, 2014.
23. Уровень невротизации и психопатизации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psylab.info/Уровень_невротизации_и_психопатизации (дата обращения: 4.02.2017).
24. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Петрова Г.А. Социальная поддержка и психическое здоровье // Психология: современные на правления междисциплинарных исследований: материалы науч. конф., посвящ. памяти А. В. Брушлинского / РФФИ, Ин-т психологии РАН. М., 2003.
25. Шиканова А.Н., Таланова Т.В. К вопросу о формировании общепрофессиональных компетенций при подготовке лингвистов-переводчиков на младших курсах // Язык и языковое образование в современном мире: сб. материалов Межд. научно-практ. конф. Под ред. Е.Е. Беловой. 2016. С. 249-252.
26. Шолохова Г.П., Чикова И.В. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности // Вестник ОГУ. 2014. №3 (164). С.103-107.
27. Nikolaev E.L., Zakharova A.N., Emelianova M.V. Mental health in changing societies: context of cultural discourse // Theory and reality - Image of a man in the social science. Ostrava, 2015. С. 109-113.
28. Aleksandrov A.Yu., Zakharova A.N., Nikolaev E.L. New Challenges in Engineering Education: Personal Advancement for Better Marketability of Future Professionals // Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL). 20-24 September 2015, Florence, Italy. P. 452-455.

Психология

УДК: 159.923.2

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Кобзева Ольга Владимировна

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

ФЕНОМЕН ИДЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье представлены теоретические подходы к изучению идентичности. Указана роль социализации в формировании и развитие идентичности личности. Выделены основные характеристики идентичности. Показано соотношение индивидуальной и групповой идентичности. Рассмотрена роль социума в формировании и развитии идентичности.

Ключевые слова: идентичность, индивидуальная идентичность, групповая идентичность, социализация, развитие, личность, социум.

Annotation. The article presents theoretical approaches to the study of identity. The role of socialization in the formation and development of personal identity is indicated. The main characteristics of identity are highlighted. The correlation of individual identity and group identity is shown. The role of society in the formation and development of identity is considered.

Keywords: identity, personal identity, group identity, socialization, development, personality, society.

Введение. Проблема идентичности в течение длительного времени не рассматривалась в психологии как самостоятельная, но являлась составной частью большинства исследований в области общей психологии и психологии развития. Первым пристальное внимание на феномен идентичности обращает У. Джеймс, указывая на то, что личность человека составляет общую сумму всего того, что он может назвать своим: физические и душевные качества, его дом, жена, дети, репутация и т.д. [4]. Однако систематические исследования идентичности как психологического феномена начались только в начале XX века. С этого времени феномен идентичности начинает восприниматься как атрибут психической жизни человека, необходимая ее составляющая, основа большинства фундаментальных психологических исследований.

Феномен идентичности формируется и развивается в течение всей жизни человека и зависит от множества факторов. Жизнь в социуме заставляет человека не только взаимодействовать с ним, но и приспосабливаться к нему на протяжении всей своей жизнедеятельности, чтобы стать неотделимой его частью. Это непрерывный процесс самоотожествления и формирования своего Я в условиях глобализации общества и неподдельного интереса к индивидуальности. Идентичность позволяет человеку создавать собственные конструкты, которые позволяют ему быстро и безболезненно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям.

Изложение основного материала статьи. Идентичность является одним из условий развития личности, социальных систем и отношений, выступает значимым явлением психической жизни человека и связана с проблемой психического благополучия.

В современных условиях феномен идентичности — это способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта, а также поддержание собственной уникальности и субъектности в постоянно меняющемся внешнем мире [6].

Изучая психологию подводников и военный невроз, Э. Эриксон первым целенаправленно начал исследовать феномен идентичности. Предпосылками возникновения интереса к этой проблеме послужили дискуссии эго-психологов об анализе строения личности (развитие и адаптация личности, автономия, особенности функционирования «я», взаимодействия «я» и влечений), а также учение А. Фрейд о защитных механизмах. Формирование идентичности Э. Эриксон описывает как развивающуюся конфигурацию, которая складывается в детстве путем последовательных «я-синтезов» и перекристаллизации [10]. Конфигурация включает в себя конституционную предрасположенность, особенности либидных потребностей, предпочитаемые способности, важные идентификации, действенные защитные механизмы, успешные сублимации и осуществляющиеся роли. Таким образом, Э. Эриксон указывает на то, что идентичность — это тождественность человека самому себе. Хотя необходимо отметить, что формирование идентичности — это процесс одновременного наблюдения и отражения, происходящий на всех уровнях психической деятельности, с помощью которого индивид оценивает себя как с позиций других (считает, что другие оценивают его сравнивая с собой), так и оценивая суждения других о нем.

Возраст с 11 до 20 лет является ключевым для приобретения идентичности, так как в этот возрастной период происходит борьба между положительным полюсом идентификации «я» и отрицательным полюсом смешения ролей. Подросток кроме того, что должен будет аккумулировать все знания о себе (сын/дочь, брат/сестра, школьник, друг, умный, красивый, целеустремленный, веселый), должен еще их осмыслить, установить связь с прошлым, а также построить перспективу на будущее [10].

Идентичность характеризует индивида как зрелую личность, поэтому Э. Эриксон указывает на то, что способность личности к полноценному решению задач на каждом возрастном этапе, принятие и осознание результатов каждого этапа — необходимое условие формирования и развития идентичности.

Э. Фромм отмечает, что человеку характерно стремиться к идентичности, входящей в число наиболее значимых личностных характеристик. В поисках конформизма и социального статуса индивид испытывает потребность в идентичности. Выраженная потребность в идентичности может способствовать достижению гармонии и свободы, которые достигаются через активность и труд личности. Однако доминирующей над всеми потребностями является потребность в общении или избегание одиночества, которой возможно добиться только формированием социальной идентичности личности [9].

Интересна точка зрения К. Гургена на феномен идентичности. Он указывает на то, что идентичность человека — это смесь слабо связанных идентичностей, а традиционное представление Я-концепции как единой, последовательной и воспринимаемой «как единое целое» психологической структуры, скорее всего имеет недостаточную разработанность [13].

Традиционно в отечественной психологии анализ личности возможен только при определении ее социальной роли: «субъект и объект общественных отношений» (А.Г. Ковалев), «субъект деятельности» (А.Н. Леонтьев), «дееспособный член общества» (К.К. Платонов), «деятель общественного развития» (В.В. Богословский). Поэтому ведущий компонент структуры личности — направленность, не только определяет её потребности, убеждения, интересы, идеалы, мировоззрение, но и способствует формированию системы ценностей, активности, самостоятельности, моральных требований и оценок, которые в свою очередь формируют идентичность [8].

Позиция М.Г. Ярошевского в исследовании «Я» послужила отправной точкой в изучении феномена идентичности в отечественной психологии. Он указывает на то, что личность представлена социально-психологическими характеристиками: пол, национальность, имя и т.д. [11]. Однако длительное время идентичность рассматривалась в рамках исследований самосознания и самоотношения.

Проявление идентичности возможно как на социальном, так и на индивидуальном уровнях. Именно на социальном уровне происходит идентификация личности с нормами социума, и как следствие формирование группового сознания. Индивидуальный уровень формирует неповторимость личности при соотношении себя с окружающими.

Итак, идентичность — это свойство психики человека в совокупном виде выражать представление о его принадлежности к различным социальным, национальным, профессиональным, языковым, политическим, религиозным, расовым и другим группам или иным общностям или отождествлять себя с тем или иным человеком как воплощением присущих этим группам или общностям свойств [12].

Дж. Мид определяет соотношение социальной детерминации и свободы личности выделяет осознаваемую и неосознаваемую идентичность [16]. Когнитивные процессы детерминируют проявления осознаваемой идентичности, неосознаваемая формируется под влиянием неосознанно принятых норм, правил, установок, ожиданий группы от индивида. Неосознаваемая идентичность осознаваемой стать может только при помощи рефлексии.

Развивая идеи о соотношении в структуре личности осознаваемой и неосознаваемой идентичности И. Гоффман предложил дифференцировать:

- социальную идентичность;
- личную идентичность;
- я-идентичность [5].

Необходимо отметить, что на феномен идентичности непосредственное влияние оказывает развитие ценностно-волевой сферы личности. Этой точки зрения придерживается А. Ватерман, считая что элементами идентичности являются цели, ценности и убеждения, которыми человек руководствуется. Поэтому в идентичности выделяют содержательную и процессуальную стороны. Основные сферы содержательного аспекта идентичности: выбор профессии и профессионального пути, принятие и переоценка религиозных и моральных убеждений, выработка политических взглядов, принятие набора социальных ролей, включая половые роли, ожидания как супружеские, так и родительские. Процессуальный аспект отвечает за дифференциацию целей, ценностей, убеждений, становящихся с течением времени элементами идентичности личности [3].

В настоящее время в психологии при исследовании феномена идентичности происходит слияние двух подходов: социального и естественного. Именно такой симбиоз позволяет с разных сторон изучить причины, механизмы идентичности, а также определить трудности в формировании самоидентичности личности [2].

В теории социальной идентичности (Social Identity Theory, Н. Тэджел) и теории самокатегоризации (Self-categorization Theory, J. Turner) феномен идентичности определяется через осознание личностью своей принадлежности к социальной группе, а также осознание эмоциональной значимости этой принадлежности [17]. Также как и личностная идентичность, социальная идентичность — множественна (индивид одновременно осознает свою причастность ко многим социальным группам: семья, трудовой коллектив, спортивная команда, обладая множеством социальных ролей в них). Однако для конкретной ситуации будет важна только единичная идентичность.

В основе идентификации с группой — желание индивида выявить свою индивидуальность, а при идентификации с человеком или «классической идентификации» — желание превзойти или косвенно использовать качества другого человека [14].

Исследование феномена идентичности с точки зрения закономерностей развития и статусов идентичности начал Дж. Марсиа. Для подросткового возраста он выделяет четыре модели идентичности:

- идентичность достигнутая — это люди, которые пережили период принятия решений и руководствуются самостоятельными профессиональными и идеологическими целями;
- предрешение — люди, которые имеют профессиональные и идеологические позиции, однако это выбор их родителей, а не собственный. Они показывают небольшой кризис или его отсутствие;

-идентичность диффузии — молодые люди, которые не имеют профессиональной или идеологической направленности, независимо от того есть ли у них опыт принятия решений;

-мораторий — молодые люди в настоящее время борются с профессиональными и/или идеологическими проблемами: они находятся в кризисе идентичности [15].

Индивидуальными характеристиками подростков с разными моделями идентичности являются тревога, самоуважением, авторитаризм, моральные рассуждения, автономность, стили познания, шаблоны поведения.

Социальные преобразования XXI века способствуют расширению понимания феномена идентичности, определяя ее новые характеристики «временная идентичность» (time identity) и «средовая идентичность» (place identity), то есть принадлежность определенному времени и определенному месту [2]. Адекватность восприятия собственной идентичности становится невозможной без ощущения себя в историческом контексте.

Поликультурность современного общества также оказывает существенное влияние на феномен идентичности, поэтому «возможная идентичность» позволяет личности определить свое прошлое, настоящее, будущее и конкретизировать временную идентичность [1].

Еще одной детерминантой оказывающей влияние на формирование идентичности выступает социальная поддержка, которую личность получает в виде информации. Именно социальная поддержка помогает человеку осознать то, что его любят, ценят, заботятся и, как следствие, помогает сохранить ему здоровье и благополучие, облегчает адаптацию и способствует развитию [7].

Феномен идентичности — это усвоенный и принимаемый личностью образ себя во взаимодействии с окружающим социумом, чувство адекватности и стабильного владения собственным «я» вне зависимости от изменений «я» и ситуации, способности к разрешению различных задач, возникающих в результате социализации. Он формирует новые отношения личности, изменяя в первую очередь структуру самой личности, поэтому является базовым уровнем её развития.

Выводы. Развитие идентичности — это сложный процесс становления личности через преодоление кризисов, и в первую очередь, кризисов идентичности. Социализация как непрерывный процесс определяет развитие личности в системе взаимоотношений, поэтому взаимодействию с социумом позволяет получить новый опыт, активно усвоить категории и понятия с помощью которых происходит познание себя. Как интегративный феномен идентичность включает в себя в личностную тождественность (преемственность личности во времени), групповую, а также реальную задаваемую индивидом социальную позицию (не обязательно осознанную).

Таким образом, определяющая роль в формировании феномена идентичности принадлежит социальному окружению. Именно оно определяет последовательность поиска этапов и принятия идентичности, направленность идентичности, её статусные модели. Но всё ещё остаются дискуссионными вопросы смены статусов идентичности, стратегии развития, когнитивные и эволюционные аспекты идентичности. Детальное изучение феномена идентичности позволит глубже понять механизмы социализации в мультикультурном пространстве, расширит представления о возрастных, социальных, профессиональных, религиозных, семейных расовых, гражданских конструктах.

Литература:

1. Андреева Г.М. Личность в поисках идентичности в глобальном мире // Социальная психология сегодня: поиски и размышления. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2009. — 160 с.
2. Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 6(20). С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.02.2018). 0421100116/0060
3. Арутюнян С.Ф. Проблема идентичности в психологии // Вестник Ереванского университета. Сер. Философия, Психология. — 2010. — 130.4 — С. 68 — 82.
4. Джеймс У. Личность // Психология личности: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтор, А.А. Пузыря. — М.: МГУ, 1982. — 288 с.
5. Гоффман И. Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью. Часть 1. Стигма и социальная идентичность. Часть 2. Контроль над информацией и социальная идентичность. URL: https://www.hse.ru/data/2011/11/15/1272895702/Goffman_stigma.pdf (дата обращения: 18.02.2018).
6. Ильин В.А. Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе: дис. ... докт. психол. наук. — М.: МГППУ, 2009. — 392 с.
7. Кобзева О.В. Проявление копинг-поведения в юношеском возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. — Тольятти, 2011. — № 3. — С. 155 — 158.
8. Кобзева О.В., Анисимова Я.А. К вопросу определения профессиональной идентичности // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. — Сб. статей. — Ялта: РИО ГПА, 2016. — Вып. 52. — Ч. 7. — С. 567 — 573.
9. Фромм Э. Бегство от свободы. Пер. с англ. — М.: АСТ, 2017. — 288 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. — М.: Флинта, 2006. — 342 с.
11. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века. — М., 1996. — 416 с.
12. Яшин А.В. Феномен идентичности и его современная эволюция // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — Киров, 2012. — № 4. — Т. 4. — С. 50 — 53.
13. Gergen K.J. Personal consistency and the presentation of self // G. Gordon, K.J. Gergen (ed.). The self in social interaction. Vol. 1. New York: Wiley, 1968. P. 299 – 308.
14. Kelman H.C. Processes of opinion change // Public Opinion Quarterly. 1961. Vol. 25. Is. 1. P. 57 – 78.
15. Marcia J.E. Identity in adolescence / J.E. Marcia // Handbook of Adolescents Psychology // Jn. Adelson J. (ed.). — N.Y., 1980. — P. 159 – 189.
16. Mead G.H. Mind, Self, and Society. Chicago, 2015. - 536 p.
17. Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior // S.Worchel, W. Austin. (Eds). Psychology of inter group relations. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7–24.

УДК 159.9.072

доктор психологических наук, доцент Куфтяк Елена Владимировна

Костромской государственной университет (г. Кострома);

преподаватель Задорова Юлия Александровна

Костромской государственной университет (г. Кострома)

ПРИВЯЗАННОСТЬ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МАТЕРИ С РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-01101*

Аннотация. В статье анализируется связь привязанности и специфики взаимодействия матери с ребенком. Кратко охарактеризован современный взгляд на привязанность ребенка к матери и ее роль в психическом развитии и благополучии детей. На выборке детей выделены и описаны типы привязанности ребенка к матери: надежный и ненадежный. Произведено сравнение групп детей и матерей с учетом типа привязанности. На основе результатов эмпирического исследования раскрывается сложная связь особенностей привязанности к матери с особенностями родительно-детского взаимодействия. Показано, что чем продуктивнее и эмоционально принимаемое матерью взаимодействие, тем более выражена надежная привязанность. Установлено влияние параметров взаимодействия матери с ребенком на устойчивое формирование привязанности ребенка.

Ключевые слова: привязанность к матери, родительно-детское взаимодействие, дошкольники.

Annotation. The paper analyses the relations between attachment and the specifics of interaction between a mother and her child. It summarizes a modern view of child's attachment to his mother and her role in the mental development and well-being of children. Types of child's attachment to his mother (secure, insecure) have been revealed and described on children's sample. The paper compares the groups of children and the groups of mothers with account for the type of attachment. The empirical study enables to reveal comprehensive relations between the specific features of attachment to a mother and peculiarities of parent-child interaction. The paper shows that the more effective is the interaction and the more it is emotionally accepted by a mother, the more manifest is secure attachment. It establishes the influence of the parameters of interaction between a mother and a child on the sustainable development of child's attachment.

Keywords: attachment to mother, parent-child interaction, preschoolers.

Введение. В современной психологии общепризнано, что мать для ребенка на протяжении всего детства выступает источником развития его личности в целом и посредником поддержки в его связях с окружающим миром [2, 20]. Привязанность ребенка к матери устанавливается с момента рождения (и даже ранее – в пренатальный период) и имеет влияние на его психическое развитие [7, 13]. Понятие привязанности понимается как поиск и установление близости с другим индивидом или чувство близости к кому-либо, основанное на симпатии, преданности. В рамках классической трактовки привязанности в зарубежной психологии и отечественного подхода изучения взаимодействия взрослого и ребенка привязанность определяется как индивидуально направленная устойчивая эмоциональная установка, в основе которой лежит опыт аффективно насыщенных отношений ребенка с близким взрослым (обычно с матерью) [2, 7]. Эмоциональная связь между ребенком и ухаживающим за ним взрослым строится на взаимной направленности друг к другу: ребенок активно ищет контакта, а мать эмоционально отвечает на него. Это поведение биологически обусловлено и эволюционно оправдано, поскольку в первые дни после рождения ребенок должен найти того, кто будет защищать и оберегать его [20]. Важным положением теории привязанности является то, что тип отношений, который ребенок сформировал с близкими, станет основой всех последующих взаимоотношений [6, 10, 11, 17].

В отечественных исследованиях акцент делается на совместной деятельности ребенка и взрослого, где привязанность выступает продуктом деятельности общения [7]. Теорию привязанности исследователи рассматривают как эволюционно-этологический подход, акцентирующий на отношении ребенка и взрослого, которое существует в неразрывном единстве. Взрослый как бы интериоризуется (принимается внутрь) ребенком и начинает жить в нем [3].

Таким образом, согласно теории привязанности, качество сформированной привязанности напрямую зависит от родителя, который может различным образом проявлять свою заботу о ребенке. Родитель и взаимодействие с ним является для ребенка первым опытом взаимодействия с окружающим миром [1]. Этот опыт закрепляется и формирует определенные модели себя и других, что проявляется в поведении ребенка с другими людьми. Разрыв отношений (разлука) с родителем и проявление родителем пренебрежения в отношениях с ребенком способствует развитию негативного и неустойчивого внутреннего образа себя у ребенка.

Ряд исследований подтверждают влияние поведения матери на тип привязанности ребенка. Установлено, что матери детей с небезопасной привязанностью отличаются низким уровнем контроля и планирования [19]. Проявление в поведении матерей и их отношении к детям напряженности ведет к формированию у детей избегающего типа привязанности [18]. Если мать эмоционально не отзывчива, не проявляет достаточно внимания, то дети чувствуют себя беспомощными и бессильными, меньше проводят времени со своими сверстниками, чем дети у которых матери активно взаимодействуют [15]. Особо отметим, что «способ заботы родителя» имеет значительное влияние в двух основных направлениях: во-первых, значимости отношений между матерью и ребенком; во-вторых, эмоционального восприятия матерью ребенка [14, 16].

В предыдущем исследовании, выполненного автором настоящей статьи проведено изучение взаимосвязи качества привязанности близких взрослых (матери, бабушки) и привязанности ребенка к матери в дошкольном возрасте [5, 9]. В центре исследовательского внимания было изучение влияния типа привязанности матери и бабушки на привязанность ребенка. В работе были изучены, во-первых, качество привязанности ребенка к матери в соответствии с «рабочими моделями привязанности» матери и бабушки, во-вторых, связь качества привязанности ребенка с показателями тревожности и избегания близости в отношениях близких взрослых. Полученные данные свидетельствуют о том, что демонстрация близкими взрослыми (матерью, бабушкой) уверенности в надежности отношений близости способствуют

формированию у ребенка доминанты, связанной с проявлением эмоциональной чувствительности в поведении [8].

Следует отметить, что исследования взаимодействия родителей с ребенком носят разрозненный характер, что не позволяет в полной мере найти ответы на социальные и психологические вопросы. В связи с этим несомненна актуальность исследования привязанности ребенка и взаимодействия матери с ребенком как условия ее становления.

Формулировка цели статьи. В представленной статье освещаются данные исследования, целью которого являлось изучение особенностей взаимосвязи характеристик взаимодействия матери с ребенком с типом привязанности ребенка к матери в дошкольном возрасте. Гипотеза настоящего исследования заключалась в предположении о том, что тип привязанности ребенка к матери определяется особенностями взаимодействия матери с ребенком.

Методы и процедура исследования. В исследовании приняли участие 30 диад «ребенок – мама». Дети старшего дошкольного возраста (средний возраст 6,5 лет), посещающие дошкольные образовательные учреждения г. Костромы. Средний возраст матерей – 31,2 года, имеющие высшее и средне-специальное образование. Все семьи полные.

Оценка привязанности ребенка к матери проводилась с использованием «Опросника оценки типов привязанности к матери» (Е.В. Пупырева, Г.В. Бурменская, 2007). Методика позволяет определить тип привязанности (надежный, ненадежный), а также выявить особенности проявления привязанности в отношениях с матерью: эмоциональная близость с матерью; взаимодействие с матерью в социальном контексте; восприятие матери как источника помощи и поддержки; принятие матерью и др. [14].

Привязанность матери к ребенку определялась с помощью Тест-опросника для оценки отношения матери к ребенку раннего возраста (Н.В. Верещагина, Е.И. Николаева, 2009), модифицированного автором с целью его применения для матерей детей дошкольного возраста (Е.В. Куфтяк, 2015). Опросник содержит следующие шкалы: чувствительность / нечувствительность к потребностям ребенка; принятие / отвержение ребенка родителем; неоперативность / вмешательство в развитие ребенка; поддержка / игнорирование ребенка, когда он испытывает трудности [4].

Особенности взаимодействия матерей с детьми изучались с помощью опросника «Взаимодействие родитель – ребенок» (И.М. Марковская, 2005). Опросник позволяет выявить следующие параметры родителя с ребенком: нетребовательность – требовательность, мягкость – строгость родителя, степень автономности или контроля по отношению к ребенку, уровень эмоциональной дистанции – близости ребенка к родителю, отвержение – принятие ребенка, отсутствие или наличие сотрудничества, тревожность за ребенка, непоследовательность – последовательность родителя, воспитательная конфронтация в семье, авторитетность родителя и удовлетворенность отношениями с ребенком [12].

Обработка полученных данных проводилась с использованием следующих методов.

Методы первичной описательной статистики (среднее значение и стандартное отклонение) применялись для описания полученных результатов по типам привязанности ребенка и матери, параметрам взаимодействия матерей с детьми. Критерий различий (Mann-Whitney U-test) использовался для выявления значимых различий. С помощью коэффициента ранговой корреляции (Spearman's rank correlation) выявлялась взаимосвязь типа привязанности ребенка и показателей взаимодействия матери с ребенком.

Изложение основного материала статьи. В результате применения опросника были выделены три группы детей с качественно разными типами привязанности к матери (табл. 1): надежной привязанности – тип В (67 % от общей выборки), избегающей – тип А (14 %) и амбивалентной – тип С (19 %).

Таблица 1

Распределение детей в зависимости от типа привязанности, %

Надежный тип привязанности	Ненадежная привязанность	
	Избегающий тип привязанности	Амбивалентный тип привязанности
67	14	19

Изучение (в том числе продолжительное наблюдение за их поведением) показало, что большинство детей с надежной привязанностью можно охарактеризовать как благополучных. Общим для них было то, что они вызывают симпатию других детей и воспитателей, в меру активны и уверены в себе. В то же время большинство детей с ненадежными типами привязанности (А и С) демонстрировали отсутствие навыков конструктивного взаимодействия (проявление агрессивности в поведении со сверстниками, стремление подчинить окружение своим потребностям, или, напротив, уход от общения, которое проявляется в изолированности, замкнутости и отгороженности).

Статистически значимые различия у детей с надежной привязанностью и ненадежной привязанностью были обнаружены в отношении всех показателей оценки привязанности (табл. 2): эмоциональная близость с матерью ($p = 0,000$), взаимодействие с матерью в социальном контексте ($p = 0,005$), восприятие матери как источника помощи и поддержки ($p = 0,000$), принятие матерью (условное/безусловное) ($p = 0,005$), потребность в присутствии матери ($p = 0,001$), эмоциональная чуткость матери к ребенку ($p = 0,001$), совместная деятельность (гармоничность либо конфликтность совместной деятельности) ($p = 0,000$).

Выраженность показателей отношения к матери у детей с разным типом привязанности

Показатели отношения к матери	Надежно-привязанные (n=20) M (SD)	Ненадежно-привязанные (n=10) M (SD)	p-уровень
Эмоциональная близость с матерью	12,2 (2,4)	9,3 (2,2)	0.000
Взаимодействие с матерью в социальном контексте	10,3 (1,9)	9,0 (1,0)	0.005
Восприятие матери как источника помощи и поддержки	10,7 (1,8)	7,1 (2,3)	0.000
Принятие матерью	6,7 (1,69)	5,0 (1,96)	0.005
Потребность в присутствии матери	3,75 (0,55)	2,67 (1,05)	0.001
Эмоциональная чуткость матери к ребенку	10,03 (1,83)	7,87 (1,96)	0.001

Ненадежно привязанные дошкольники испытывают недостаток близких отношений с матерью, не испытывают потребности в ее присутствии и во взаимодействии с ней при освоении разных сфер социальной жизни, не воспринимают мать как определенный ресурс в трудных ситуациях, считают матерей недостаточно чуткими и внимательными.

С целью большей объективности исследования, мы не ограничились только представлениями детей о привязанности, но соотнесли их с представлениями матерей. С помощью специального опросника мы получили оценку матерями особенностей привязанности к детям, степени эмоциональной близости и принятия, а также уровень участия в жизни своих детей (табл. 3). Было показано, что матери детей с надежной привязанностью проявляют чувствительность к потребностям своего ребенка ($p=0,004$), принимают его таким какой он есть ($p=0,003$), способны оперативно реагировать на возникающие трудности ($p=0,03$), выступают надежным источником помощи и поддержки своего ребенка ($p=0,002$).

Таблица 3

Показатели привязанности матерей с учетом типа привязанности детей

Показатели привязанности	Матери надежно привязанных детей (n=20) M (SD)	Матери ненадежно привязанных детей (n=10) M (SD)	p-уровень
Чувствительность – нечувствительность	25,8 (2,19)	22,2 (3,16)	0.004
Принятие – отвержение	23,25 (2,4)	20,2 (2,0)	0.003
Оперативность – вмешательство	25 (1,72)	23,5 (1,43)	0.03
Поддержка – игнорирование	27,7 (1,95)	24,7 (2,0)	0.002

Эти результаты можно рассматривать в качестве подтверждения полученных данных о надежной привязанности как условия наиболее благоприятного варианта эмоционально-личностного развития.

Следующим этапом нашей работы являлось рассмотрение различий во взаимодействии матерей с детьми.

Выраженность показателей взаимодействия матерей с детьми с разным типом привязанности

Параметры взаимодействия с ребенком	Матери надежно привязанных детей (n=20), M (SD)	Матери ненадежно привязанных детей (n=10), M (SD)	p-уровень
Нетребовательность-требовательность	14,55 (2,39)	13,8 (3,16)	0,391
Мягкость-строгость	14,9 (2,53)	13,3 (1,77)	0,113
Автономность-контроль	15,85 (2,8)	14,2 (2,2)	0,07
Эмоциональная дистанция-эмоциональная близость	19 (2,32)	19 (2,26)	0,791
Отвержение-принятие	18,9 (1,62)	19,8 (1,14)	0,159
Отсутствие сотрудничества-сотрудничество	19,05 (1,9)	19,6 (1,43)	0,644
«Тревожность за ребенка»	15,35 (2,0)	14,7 (2,11)	0,495
Непоследовательность-последовательность	18,15 (3,79)	19,3 (3,53)	0,441
Воспитательная конфронтация в семье	11,15 (3,65)	8,8 (2,39)	0,08
Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем	19,3 (2,54)	19,2 (2,53)	0,947

Матери детей с надежной и ненадежной привязанностью отличаются по показателю «автономия – контроль за ребенком» ($p=0,07$). Матери надежно привязанных детей склонны контролировать ребенка, что выражается в разумной опеке, не переходящей при этом в навязчивость, по сравнению с матерями ненадежно привязанных детей, ориентированных на автономию, которая способна приводить к вседозволенности и, вероятно, является следствием безразличного отношения к ребенку. Следует отметить, что характер взаимодействия матерей в группах детей с разным типом привязанности не различается, что свидетельствует об идентичной ситуации отношения матерей к детям.

Нами были обнаружены разнообразные корреляционные связи в группах детей с разной степенью привязанности (табл. 5).

Так, в группе детей с надежной привязанностью отмечается значимое количество корреляционных связей, нежели в группе детей с ненадежной привязанностью.

Таблица 5

Значимые корреляции между показателями привязанности детей и матерей

Показатели привязанности матерей	Дети с надежным типом привязанности					Дети с ненадежным типом привязанности
	Эмоциональная близость с матерью	Принятие матерью	Совместная деятельность	Взаимодействие с матерью в соц. контексте	Восприятие матери как источника помощи и поддержки	Восприятие матери как источника помощи и поддержки
Мягкость – строгость			0,53*			
Автономность – контроль	-0,57**					
Отсутствие сотрудничества – сотрудничество		0,47*				
«Тревожность за ребенка»				0,54**		
Непоследовательность – последовательность					0,60**	
Отвержение – принятие						0,66*

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Показатели степени привязанности ребенка к матери обнаружили корреляционную зависимость от показателей оценки матерью параметров взаимодействия с ребенком.

Обнаружены следующие взаимосвязи показателей отношения матери к ребенку и показателями эмоциональной привязанности ребенка к матери в группе детей с надежной привязанностью: эмоциональная близость с матерью отрицательно коррелирует с «автономностью – контролем» со стороны матери ($r = -0,57$), принятие матерью с точки зрения ребенка положительно взаимосвязано с показателем «отсутствие сотрудничества – сотрудничество» матери ($r = 0,47$).

Совместная деятельность в диаде мать – ребенок положительно коррелирует с показателем «мягкость-строгость» матери ($r = 0,53$), взаимодействие с матерью в социальном контексте положительно связано с «тревожностью за ребенка» ($r = 0,54$), а восприятие матери как источника помощи и поддержки положительно коррелирует с показателем «непоследовательность – последовательность» со стороны матери ($r = 0,60$).

Полученные результаты указывают на то, что степень привязанности ребенка к матери зависит от качества взаимодействия матери с ребенком: чем продуктивнее и эмоционально принимаемое матерью взаимодействие, тем более выражена надежная привязанность.

Низкий контроль со стороны матери, что связано с проявлением доверия к ребенку, способствует установлению эмоциональной близости с матерью, а признание равенства и партнерства в отношениях матери с ребенком усиливает ощущение у ребенка принятия матерью. Материнская тревожность способствует большему взаимодействию ребенка с матерью, а постоянство матери в отношении к ребенку усиливает восприятие матери как источника помощи и поддержки.

В группе детей с ненадежным типом привязанности обнаружена одна корреляционная связь отношения матери к ребенку и показателем эмоциональной привязанности ребенка к матери.

Восприятие матери как источника помощи и поддержки положительно коррелирует с «отвержением – принятием» ребенка матерью ($r = 0,66$). Это позволяет утверждать, что отвержение матерью личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка приводит к меньшему восприятию матери как источника помощи и поддержки.

Таким образом, параметры взаимодействия матери с ребенком являются факторами, определяющими устойчивое формирование привязанности ребенка.

Выводы. Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Соотношение дошкольников с надежной и ненадежной привязанностью в выборке составило 67 % и 33 %. Дошкольникам с надежной привязанностью характерны эмоционально близкие отношения с матерью, гармоничность взаимодействия и сотрудничества с ней, ощущение потребности в ее присутствии и поддержки. Дошкольники, которых связывала с матерью избегающая или амбивалентная привязанность, негативно оценивали эмоциональную чуткость матерей и степень совместного сотрудничества и взаимодействия с ней, неохотно воспринимают матерей как источник поддержки. Выявленные качественные различия между надежным и ненадежными типами привязанности ребенка характеризуют своеобразие индивидуальной ситуации возрастного развития.

2. Тип привязанности матери к ребенку соотносится с типом привязанности ребенка. Матери детей с надежным типом привязанности достоверно чаще надежно привязаны к ребенку, по сравнению с матерями дошкольников с ненадежным типом привязанности. Уровень участия в жизни своих детей, степень эмоциональной близости и принятия ребенка у матерей надежно привязанных к детям значимо выше аналогичных показателей матерей с ненадежным типом привязанности к ребенку.

3. Характер взаимодействия матери с ребенком и ее эмоциональное отношение к нему выступают факторами привязанности ребенка. Чем продуктивнее и эмоционально принимаемое матерью взаимодействие, тем более выражена надежная привязанность. Особо отметим, что взаимосвязи в группах детей с надежной и ненадежной привязанностью являются специфичными, что свидетельствует о том, что характер взаимодействия матери с ребенком выполняет разные функции по отношению к детям с разными типами привязанности к матери. Следует отметить, что особенности взаимодействия являются устойчивыми характеристиками, что создает тенденцию к стабильности сложившейся модели привязанности на последующих этапах возрастного развития.

Литература:

1. Борковская О.Л., Мухамедрахимов Р.Ж. Особенности взаимодействия матерей и детей раннего возраста в связи с характеристиками состояния матери // Дефектология. 2007. № 4. С. 46–53.
2. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003.
3. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2009. № 4. С. 17–31.
4. Верещагина Н.В., Николаева Е.И. Тест-опросник, оценивающий отношение матери к ребенку первых двух лет жизни // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 151–159.
5. Задорова Ю.А. Влияние привязанности близких взрослых на привязанность ребенка // Психологические новообразования личности в эпоху социальных трансформаций: коллективная монография / отв. ред. Н.П. Фетискин. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. С. 126–129.
6. Задорова Ю.А., Куфтяк Е.В. Трансляция паттернов привязанности в поколениях семьи // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2017. Т. 9. № 2(43) [Электронный ресурс]. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 21.12.2017).
7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
8. Куфтяк Е.В. Взаимосвязь привязанности ребенка к матери с отношениями близости в семье // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 4 / отв. ред. Д.Б.Богоявленская М.: Когито-Центр, 2015. С. 119–121.
9. Куфтяк Е.В. Привязанность ребенка к матери и отношения привязанности близких взрослых // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2015. № 1 (86). С. 78–83.
10. Куфтяк Е.В. Паттерны привязанности в поколениях семьи: межпоколенческая передача // Психологические проблемы современной семьи: сборник тезисов / под ред. О.А. Карабановой, Е.И. Захаровой, С.М. Чурбановой, Н.Н. Васягиной. Москва - Звенигород, 2015. С. 275–287.

11. Куфтык Е.В. Семейно-поколенческое исследование: теория и практика // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20, № 1. С. 64–68.
12. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. СПб.: Речь, 2005.
13. Мухамедрахимов Р.Ж., Плешкова Н.Л. Особенности привязанности у детей в семьях и домах ребенка // Дефектология. 2008. № 2. С. 37–44.
14. Пупырева Е.В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.
15. Fearon R.P., Bakermans-Kranenburg M.J., Van IJzendoorn M.H., Lapsley A., Roisman G.I. The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study // Child Development. 2010. № 81. P. 435–456.
16. Kuftyak E. Relation of child's attachment with proximity relationships in family // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 165. P. 131–135.
17. Main M., Cassidy J. Categories of response to reunion with the parent at age 6: predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month Period // Development Psychology. 1988. №24. P. 425–426.
18. Mikulincer M., Hirschberger G., Nachmias O., Gillath O. The affective component of the secure base schema: Affective priming with representations of attachment security // Journal of Personality and Social Psychology. 2002. №81. P. 305–321.
19. Petrie A.J., Davidson I.F. Toward a grounded theory of parent preschool involvement // Early Child Development and Care. 1995. №111. P. 5–17.
20. Spitz R.A. The first year of life. N. Y., 1965.

Психология

УДК:37.032

кандидат психологический наук Лучшева Людмила Михайловна

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

студент Пустовалова Виктория Вячеславовна

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ЛИДЕРСКИМИ КАЧЕСТВАМИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь эмоционального интеллекта (компонентов эмоционального интеллекта) с лидерскими качествами на примере студентов входящих в состав студенческого совета.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, компоненты эмоционального интеллекта, лидерские качества, студент.

Annotation. In article the interrelation of emotional intelligence (components of emotional intelligence) with leadership skills on the example of the students who are a part of student council is considered.

Keywords: emotional intelligence, components of emotional intelligence, leadership skills, student.

Введение. Феномен лидерства интересовал ученых с давних времен и поэтому его изучению по сей день уделяется много внимания. Данный феномен интересен не только с точки зрения возрастной психологии, социальной психологии, психологии труда, юридической психологии, но и психологии менеджмента, педагогической психологии и др.

Формулировка цели статьи. Все мы принадлежим различным группам, и на разных этапах их развития и существования появляется лидер. Лидер способен оказывать влияние на настроение членов группы, взаимоотношения, поведение, интересы и деятельность. Но вместе с тем, лидер должен быть способен определять свое эмоциональное состояние и членов группы, для более успешного функционирования группы, выстраивания межличностных отношений, этому способствует сформированный высокий уровень эмоционального интеллекта.

Изложение основного материала статьи. Исследователи П. Сэловей и Дж. Мейер в 1990 году проанализировав имеющиеся на тот момент различные работы, так или иначе касающиеся изучения и понимания человеком своих эмоций и эмоциональных переживаний других людей, ввели понятие «эмоционального интеллекта». Авторами был разработан конструкт эмоционального интеллекта, включающий в себя: понимание и регуляцию эмоций, выстраивание на этой основе свое мышление и поведение. Позднее Д. Гулман добавил ещё несколько компонентов: энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. В окончательном виде после доработок автором данный конструкт состоит из: социальной чуткости, управлением взаимоотношениями, самосознания, самоконтроля и восемнадцати навыков [1].

Р. Бар-Он выделил пять компонентов эмоционального интеллекта: познание себя, навыки межличностного общения, способность к адаптации, управление стрессовыми ситуациями, преобладающее настроение. В последнее время интерес к исследованию эмоционального интеллекта в нашей стране возрос и это подтверждается работами таких ученых как И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова, Д.В. Ушаков.

Нам близка позиция Д.В. Люсина, который считает, что эмоциональный интеллект - это «способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими» [3, с 34]. По мнению ученого структура эмоционального интеллекта трёхкомпонентная и состоит из: межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, а также способности к управлению и пониманию своих эмоций и другого человека. Данные способности могут формироваться под влиянием интереса не только к своему внутреннему миру, но миру другого человека, его интересам, ценностям, поведению. Эмоциональный интеллект, это сложный конструкт, проявляющийся в когнитивных способностях и личностных характеристиках.

Формирование эмоционального интеллекта начинается с детского возраста и продолжается в течение всей жизни человека. Именно сформированный высокий уровень эмоционального интеллекта способствует выстраиванию качественных межличностных отношений, в любом возрасте, будь то студенческая группа, или производственный коллектив. В первую очередь высоким эмоциональным интеллектом должен обладать лидер в коллективе или группе.

Нет общепризнанного определения «лидер», ученые относят его к социальному явлению, проявляющемуся и существующему только в условиях группы, при решении задач и достижении общей цели, распределении ресурсов. Лидер оказывает влияние на группу и обеспечивает реализацию групповых задач, принимает ответственность на себя в значимых вопросах и ситуациях, пользуется авторитетом, может увлечь за собой других. Исследователь Р. Стогдилл сделал попытку объединить имеющиеся определения лидерства в группы, в число которых вошли лидерство как: умение убеждать, проявление личностных черт, власть, действие и поведение, инструмент достижения цели и др. [2].

Группа не может существовать без лидера. Он нужен для урегулирования межличностных отношений, включающих в себя личностную и деловую сферы. Именно от лидера, влияющего на обе стороны жизни любой группы, будет зависеть эффективность группового взаимодействия. Лидер может быть и официальным и не официальным, но в любом случае, он является авторитетом для членов своей группы, именно за ним признается право решающего голоса в принятии важных решений, организации деятельности и регулировании взаимоотношений в самой группе.

В основу классификаций лидерства положены следующие основания: содержание, характер и направленность деятельности. Так же существуют несколько подходов включающих в себя различные теории лидерства. Например, подход с позиции личностных качеств. В нем преобладают теории, в которой считается, что лидер – это человек, обладающий определенным набором качеств, способностей и умений, психологических качеств и черт (К. Бэрд). В поведенческом подходе предпочтение отдается обучению эффективным формам управленческого поведения (Д. МакГрегор, К. Левин, Р. Лайкерт и др.). В ситуационной теории лидерства решающими для формирования эффективной лидерской позиции являются различные ситуационные факторы, но учитываются поведенческие и личностные характеристики человека (П. Херси и К. Бланшар). Современные подходы ориентируются на совокупность всех накопленных в науке теорий.

Несмотря на многочисленные теории лидерства, трудно сформулировать единое определение понятия «лидерство» и «лидер». Безусловно, лидерство это социальное явление имеющее отношение к разным организованным группам, имеющим перед собой определенную цель. В группе постоянно приходится решать различные проблемы, так или иначе имеющие отношение ко всем членам группы. При решении поставленной задачи или движении к общей цели происходит взаимодействие, которым нужно управлять, таким образом, возникает или выдвигается на передний план человек, который берет на себя функции и обязанности лидера группы.

Мы будем придерживаться мнения Б. Г. Мещерякова, который считает, что лидерство это степень влияния лидера на группу для осуществления групповых задач [4].

Лидер это человек, которого признают как авторитетного человека, обладающего привлекательными чертами, имеющего влияние на группу, способного увлечь за собой. В любых ситуациях и условиях необходим лидер, так как именно он способен регулировать внутригрупповые процессы. Именно за лидером признается право принимать ответственные решения в сложных и не определенных ситуациях. Лидер способен организовать любую совместную деятельность и влиять на взаимоотношения в группе, регулировать спорные ситуации. Исходя из этого, выделяют лидеров по содержанию, характеру и направлению деятельности.

Лидерские качества – это выработанные личностью умения, навыки и определённые качества, необходимые для решения лидерских задач и организации сотрудничества в студенческой группе. Разные авторы к наиболее значимым чертам относят следующие: дружелюбие, энтузиазм, эмоциональную выносливость, порядочность. Следует, отдельно остановиться на приобретенных лидером умениях, которые являются необходимыми для успешного взаимодействия с группой, к ним можно отнести: дипломатичность, умение брать на себя ответственность, гибкость, умение убеждать, умение быть надежным, понимать юмор, заручаться поддержкой, разбираться в людях, умение рисковать и т.д.

К основным необходимым лидеру качествам можно отнести следующие: уверенность в себе, готовность оказывать поддержку, самомотивация, активная жизненная позиция, готовность к риску, понимание себя, умение создавать условия для развития своей команды, инициативность.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что успех в любом деле зависит от сформированных лидерских качеств и эмоционального интеллекта у лидера группы. Данный вывод сделал Д. Гоулман, который много внимания уделил исследованию эмоционального интеллекта. Именно у лидера должен быть сформирован на высоком уровне эмоциональный интеллект, который позволяет понимать эмоциональное состояние другого человека. Эмоциональный интеллект состоит из важных областей необходимых для межличностного взаимодействия: самосознания, социальной чуткости самоконтроля и умениями в управлении отношениями. Для студентов-лидеров развитое самосознание может помочь в контроле над своими эмоциями, сопереживанию, анализу своего поведения, самообладанию.

Социальная чуткость помогает студентам-лидерам, оказывать помощь и поддержку первокурсникам, которые могут испытывать проблемы в адаптации к вузу, страхи, тревожность. Тактичное отношение внутри студенческого сообщества позволяет членам студенческого совета помогать в решении сложных ситуаций, в которых оказываются студенты.

Именно сформированный эмоциональный интеллект в первую очередь у членов студенческого совета, является ключевой способностью обеспечивающей качественное взаимодействие в студенческой среде.

Исходя из вышесказанного, было проведено исследование к котором приняло участие 50 человек, все респонденты являются представителями студенческого совета и студенческих отрядов НФИ КемГУ. В исследовании были применены следующие методики: Тест на эмоциональный интеллект (методика Н. Холла), тест - опросник определения эмоционального интеллекта Д. Гоулмана, диагностика лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), тест «Я – Лидер» (А.Н. Луточкин).

Рассмотрим результаты, полученные в ходе применения теста эмоционального интеллекта Н. Холла. Результаты полученные по шкале О «Эмоциональная осведомленность» следующие: у преобладающего

количества респондентов (53%) выявлен высокий уровень эмоциональной осведомленности. Полученные результаты позволяют утверждать, что респонденты отлично разбираются в своих эмоциях, понимают причину их возникновения. В 27% случаях уровень эмоциональной осведомленности респондентов средний, данные студенты понимают и осведомлены о своем внутреннем состоянии, умеют управлять и работать со своими эмоциями. Только у 20% опрошенных выявлен низкий уровень осведомленности. Данные респонденты испытывают сложности в идентификации чувств и эмоций как своих, так и других студентов.

По шкале S «Управление своими эмоциями» получены следующие результаты: у 47% респондентов - высокий уровень, у 41% - средний и у 12% студентов низкий уровень выраженности. Полученные результаты позволяют утверждать, что большинство студентов умеют управлять своими эмоциями и настроением. Они устойчивы к внешним раздражителям, отходчивы, легко переключаются. Лишь незначительное количество студентов испытывают трудности при изменении своего эмоционального состояния, они эмоционально ригидные, не способны контролировать внешнее проявление своих эмоций.

По шкале F «Самомотивация» выявлено, что 46% респондентов высокий уровень самомотивации, у 42% средний уровень. Данные респонденты способны достигать поставленную цель, при этом управляя своим настроением и эмоциональным состоянием. У 12% определен низкий уровень, это указывает на то, что студенты с огромными усилиями достигают целей, которые ставят перед собой, при этом испытывают сложности в распределении сил и способов её достижения. Данные студенты при получении отрицательного результата не способны скрывать свои чувства, долго переживают негативные эмоции и настроение.

По шкале A «Эмпатия» получены следующие результаты: у 58% респондентов средний уровень, у 27% высокий и 15% низкий уровень развития эмпатии. Полученные результаты позволяют говорить о том, что большая часть респондентов с трудом могут сочувствовать и сопереживать другому студенту. Они не могут понять переживания другого человека, не понимают его внутренний мир, не могут эмоционально поддержать. Средний и низкий уровни развития эмпатических способностей могут стать препятствием для межличностного общения и налаживания доверительных отношений между людьми.

Полученные данные по шкале D «Распознавание эмоций других людей» близки к описанным выше. Только у 18% студентов сформирован высокий уровень развития умений распознавать эмоции и эмоциональные состояния других людей. Значительная часть респондентов имеют средний (52%) и низкий (30%) уровни распознавания эмоций. Большинство опрошенных студентов с большим трудом могут интерпретировать и идентифицировать внутреннее состояние другого, не способны подстроиться под него.

В результате исследования уровня развития эмоционального интеллекта методикой Д. Гоулмана получены следующие результаты. По шкале «Общий эмоциональный интеллект» выявлено, что 32% студентов имеют высокий уровень развития эмоционального интеллекта. Полученные данные позволяют предположить, что респонденты на достаточном высоком уровне способны интерпретировать и идентифицировать не только свои эмоции, но и эмоции других студентов. При межличностном общении с другими студентами и преподавателями у них не возникает сложностей, т.к. они интерпретируют настроение и внутреннее состояние окружающих. У 68% студентов средний уровень развития эмоционального интеллекта. Студенты имеющих низкий уровень развития эмоционального интеллекта выявлено не было.

У 23% респондентов внутренний эмоциональный интеллект имеет высокий уровень развития. Данные студенты способны интерпретировать и идентифицировать свои внутренние переживания, склонны к самоанализу, умению управлять своим эмоциональным состоянием. У преобладающего количества респондентов (77%) выявлен средний уровень развития внутреннего эмоционального интеллекта. Полученные результаты позволяют заключить, что они на достаточном уровне могут прислушиваться к себе, понимать свое внутреннее эмоциональное состояние, подстраивать свои эмоции под окружающую ситуацию. Студентов с низким уровнем развития внутреннего эмоционального интеллекта выявлено не было.

По шкале «Социальный эмоциональный интеллект» выявлено, что у 15% испытуемых высокий уровень развития. Данные студенты эффективны в межличностном групповом взаимодействии. Большинство респондентов (80%) имеют средний уровень развития социального интеллекта. Полученные результаты говорят о том, что данные студенты могут налаживать межличностное взаимодействие, умеют понимать другого человека, обращают внимание на невербальные сигналы. К сожалению, у 5% респондентов низкий уровень развития социального интеллекта. Данные студенты не понимают переживания и эмоции других людей, из-за этого могут возникать межличностные конфликты.

По шкале «Экзистенциальный эмоциональный интеллект» выявлены следующие результаты, у 33% студентов высокий уровень, у 60% студентов средний и 7% низкий уровни. Большинство студентов понимают важность развития своих творческих способностей, потребностей, эмоций, но не всегда прикладывают к этому усилия.

Полученные данные по методике «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова и Е. Крушельницкого позволяет утверждать, что преобладающее количество студентов со средние выраженными лидерскими качествами (52%), у 8% ярко выраженные лидерские качества, для 10% респондентов лидерство выражается склонностью к диктату. В целом можно сделать вывод, что лидерские качества выражены у большинства опрошенных респондентов, для них характерны такие качества как: организованность, дисциплинированность, надежность, дипломатичность, гибкость, обязательность, инициативность. Для респондентов характерна самостоятельность в принятии решений, ответственность, рискованность, тактичность, участливость, бдительность. Они могут убеждать, быть внимательными к членам своей группы, коммуникабельны и обладают высокой адаптивностью.

У 30% респондентов слабо выражены лидерские качества, это говорит о том, что они испытывают затруднения, при принятии решений, боятся ответственности, не инициативны, у них возникают трудности при общении с другими студентами.

С помощью методики «Я – лидер» было определено, что большинство студентов-лидеров обладают такими умениями на высоком и среднем уровне как: осознание цели своей деятельности (68% и 32%), умение работать в группе (54% и 46%), умение влиять на окружающих людей (62% и 38%), умение управлять собой (36% и 64%), умение решать свои проблемы и других студентов (42% и 58%), наличие творческого подхода (32% и 68%), наличие сформированных организаторских способностей (28 и 73%).

Корреляционный анализа (коэффициент корреляции r-Пирсона) взаимосвязи эмоционального интеллекта с лидерскими качествами студентов показал, что имеется положительная взаимосвязь между определенными характеристиками эмоционального интеллекта с лидерскими качествами, а именно: компонент

«Самомотивация» взаимосвязан с компонентом «Творческий подход» ($r=0,294$; $p \leq 0,05$); компоненты «Эмоциональная осведомленность» и «Влияние на окружающих» ($r=0,443$; $p \leq 0,01$). Сильная взаимосвязь существует между компонентами «Умение работать в группе» и «Управлением собственными эмоциями» ($r=0,412$; $p \leq 0,01$). Выявлена взаимосвязь между «Социальным эмоциональным интеллектом» и «Умением влиять на окружающих» ($r=0,309$; $p \leq 0,05$), слабая взаимосвязь между компонентами «Внутренний эмоциональный интеллект» и «Умением решать проблемы» ($r=0,297$; $p \leq 0,05$). Кроме этого была выявлена слабая взаимосвязь между компонентами «Внутренний эмоциональный интеллект» и «Умением управлять собой» ($r=0,239$; $p \leq 0,05$); сильная взаимосвязь между компонентами «Экзистенциальный эмоциональный интеллект» и «Организаторские способности» ($r=0,402$; $p \leq 0,01$). Выявлена слабая взаимосвязь между компонентами «Экзистенциальный эмоциональный интеллект» и «Умением управлять собой» ($r=0,334$; $p \leq 0,05$); между компонентами «Экзистенциальный эмоциональный интеллект» и «Творческий подход» ($r=0,327$; $p \leq 0,05$).

Выводы. Проведенный корреляционный анализ подтвердил существование взаимосвязи эмоционального интеллекта с лидерскими качествами студентов. Кроме этого, полученные результаты позволяют констатировать достаточно высокое развитие лидерских и организаторских способностей у студентов представителей студенческого совета. Не смотря на то, что студентов с низким уровнем развития эмоционального интеллекта выявлено незначительное число и отсутствуют студенты с низким уровнем лидерских качеств, анализ полученных результатов позволяет констатировать, что со студентами необходимо проводить психологическую работу, направленную на развитие эмоционального интеллекта, лидерских и организаторских качеств, которые будут способствовать выстраиванию эффективных межличностных отношений и, следовательно, повышению качества работы студенческого совета.

Литература:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман – Москва: Издательство «АСТ Москва» 2009. – 478 с.
2. Кудряшова Е. В. Лидер и лидерство: Исследования лидерства в современной западной общественно-политической мысли [Текст] / Е. В. Кудряшова – Архангельск.: Издательство ПМПУ, 1996. – 256 с.
3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования [Текст] / Д. В. Люсин. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 29 – 36.
4. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б. Г. Мещеряков – Москва: Прайм-Еврознак 2007. – 672 с.

Психология

УДК 159.923.2

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ДПО

Малютина Татьяна Владимировна

Омский государственный медицинский университет (г. Омск);

заведующий кафедрой общей психологии и психологии развития,

доктор психологических наук, профессор Морозова Ирина Станиславовна

Кемеровский государственный университет (г. Кемерово)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация. В настоящее время проблема становления профессиональной идентичности требует более детального изучения, это связано с тем, что она формируется в процессе профессионального становления и выступает одним из значимых показателей характеристики личности профессионала. Исследования, посвященные изучению проблемы профессиональной идентичности, становятся особенно актуальными, так как необходимо ее развитие еще на этапе вузовской подготовки. Статья посвящена изучению данного феномена, на примере студентов медицинского вуза. В работе представлены результаты проведенного эксперимента, выделены статусы идентичности студентов и дана их характеристика.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, статус идентичности, студент медицинского вуза, профессионализация, высшее образование.

Annotation. Nowadays the problem of professional identity becoming needs more detailed research, it is connected with the fact that it is formed in the process of professional becoming and stands out as one of the significant indexes of a characteristic of a professional personality. The research devoted to the study of the problem of professional identity becomes especially actual as its development is necessary at the stage of high school preparation. The article is devoted to the research of this phenomenon on the model of medical high school students. The results of the experiment are introduced in the work, the statuses of students' identity are distinguished, their characteristic is given.

Keywords: professional identity, status of identity, medical high school student, professionalization, higher education.

Введение В настоящее время профессиональная идентичность обсуждается как «сложный интегративный психологический феномен» [5], как «ведущая характеристика профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития» [3].

Нами профессиональная идентичность характеризуется, как системное, многоуровневое динамическое явление, которое непосредственно связано с профессиональным самосознанием, самоопределением, профессиональным развитием личности в целом, профессиональная идентичность выступает как один из основных критериев процесса профессионализации личности [2].

Понятие идентичность традиционно в психологии связывают с именем Э. Эриксона, а также в западной психологии наибольшее распространение получила модель статусов идентичности Дж. Марсиа. Идентичность, по Дж. Марсиа, — это структура эго — внутренняя самосозидающаяся, динамическая организация потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории [7].

Л. Б. Шнейдер также, в своих работах, предлагает изучать идентичность через принадлежность личности к определенному статусу идентичности [5, с. 37]. Молодой человек в диффузной идентичности характеризуется отсутствием прочных целей, ценностей и убеждений и активных попыток их сформировать. Статус мораторий - кризис идентичности. Человека с достигнутой идентичностью проявляет определенную совокупность личностно значимых целей, ценностей, убеждений и переживает их как личностно значимые, которые обеспечивают ему чувство определенной направленности и осознания смысла жизни. Псевдоидентичность - это проявление определенного отрицания собственной уникальности или ее навязчивое подчеркивание с переходом в стереотипию, нарушение механизмов идентификации и обособления в сторону гипертрофированности.

Отечественные ученые отмечают, что становление профессиональной идентичности происходит благодаря активности субъекта профессионализации. В работах Л. Б. Шнейдер профессиональная идентичность определяется как объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преимущество профессиональных характеристик (норм, ролей, статусов) личности [5, с. 64].

В работах посвященных изучению проблем высшей школы отмечается, что в последнее время произошел существенный сдвиг становления самосознания молодого человека с 17-19 лет на 23-25 лет [6]. Становление идентичности – центральный психологический процесс юношеского возраста [4], и можно говорить, что именно в этом возрасте происходит становление не только личностной, но и профессиональной идентичности.

В отечественной и в зарубежной психологической литературе мы наблюдаем определенные разногласия в обозначении возрастных границ периода юности. В частности большинство авторов связывают данный возрастной период с выбором профессионального пути и обучения и называют его периодом реалистической оптации (Дж. Сьюпер, Р. Хавигхест, Н. С. Пряжников, Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк).

Стадию оптации Э. Ф. Зеер связывает с формированием профессиональных намерений и выделяет кризис учебно-профессиональной ориентации, ядро которого - необходимость выбора способа получения профессионального образования [1]. Прохождение кризисного периода и рефлексия своих знаний и возможностей, как правило, приводят к выбору варианта продолжения учебы, которая ориентирована не профессиональное поле, а не на конкретную профессию. Следствие кризиса – это постепенное принятие будущей профессиональной роли, которая способствует становлению профессиональной идентичности.

Формулировка цели статьи и задач.

Цель статьи: На основе анализа полученных результатов эмпирического исследования выделить особенности становления профессиональной идентичности студента на конкретном этапе обучения в медицинском вузе.

Задачи статьи:

1. Провести анализ результатов исследования статуса профессиональной идентичности у студентов 2-го и 4-го курсов;
2. Охарактеризовать особенности взаимосвязей содержательных компонентов профессиональной идентичности в соответствии с определенным статусом профессиональной идентичности.

Изложение основного материала статьи. Анализ теоретического обзора отечественной и зарубежной научной литературы показал, что накоплен достаточно большой теоретический материал посвященный изучению психологических аспектов профессиональной идентичности. Однако большинство работ направлены на изучение особенностей становления профессиональной идентичности будущих педагогов, психологов, особенности становления и организация психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности на этапе обучения в вузе для молодых людей других профессий остаются без внимания, в частности студентов-медиков.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Омского государственного медицинского университета. Было обследовано 200 человек, из них 100 обучающихся 2-го курса лечебного факультета, и 100 обучающихся 4-го курса, также лечебного факультета.

Для определения статуса профессиональной идентичности была применена методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ), Л. Б. Шнейдер. Автором определены пять основных статусов профессиональной идентичности: преждевременная идентичность, диффузная, мораторий, достигнутая позитивная идентичность и псевдоидентичность. Л. Б. Шнейдер расширила классификацию статусов идентичности разработанной Дж. Марсиа.

Наиболее распространенным статусом профессиональной идентичности у студентов 2-го и 4-го курсов в период студенческого возраста является *диффузная* идентичность (2 курс n=25, 4курс n=30). Студенты, имеющие статус *диффузной* идентичности, характеризуются несформированностью внутренних позиций, не имеют постоянных целей, направленности и не пытаются их активно сформировать. Основными характеристиками студентов имеющих статус *диффузной* идентичности являются: средняя степень удовлетворенности своим выбором, успехами и возможностями; сомнения в достижения определенных результатов; низкая инициативность; средний уровень тревожности и эмоциональной стабильности; отстраненность и безразличие к своим достижениям; низкий уровень мобилизации своих усилий для достижения определенного результата.

У студентов 2-го (n=10) курса на втором месте выступает статус *преждевременной* идентичности, у студентов 4-курса (n=3). Студенты, имеющие статус *преждевременной* идентичности характеризуются недостаточно сформированными профессиональными целями, планами и убеждениями. Но при этом, эти студенты, пытаются их сформировать и выстроить определенные варианты своего дальнейшего профессионального развития. Чаще всего к этому статусу принадлежат молодые люди, у которых родители не проявляли должного внимания и интереса к профессиональному будущему своего ребенка или молодые люди недостаточно осознают важность и значимость выбора будущей профессии.

Статус *мораторий*, на втором месте у студентов 4-го курса (n=11), у студентов 2-го курса (n=7). Студенты имеющих статус *мораторий* характеризуются исследованием альтернативных вариантов

профессионального развития и активно пытаются из такого состояния выйти, приняв осознанное решение о своем профессиональном будущем. Это статус идентичности, при котором молодые люди находятся в состоянии кризиса, но активно пытаются разрешить его, при этом пробуя различные варианты выхода из сложившейся ситуации. Студенты со статусом *мораторий* обычно характеризуются повышенной тревожностью, неудовлетворенностью сложившейся ситуацией, повышенной познавательной активностью, но при этом низкой оценкой собственных возможностей для достижения поставленных целей, а так же поиском социальной поддержки и избегания проблем.

Доля испытуемых в статусе *достигнутой* идентичности (2 курс $n=3$, 4 курс $n=3$), наиболее низкая. Для них характерны следующие признаки, которые проявляются в сформированности определенных личностно значимых для него целей, убеждений, направленности. Также можно отметить, что для студентов с *достигнутой* идентичностью характерны следующие признаки: высокая познавательная потребность; значение профессиональной сферы и удовлетворенность выбранной профессией; достаточно высокий уровень проявления волевого усилия для достижения намеченных целей; адекватная оценка своего потенциала, для достижения результатов деятельности; проявление инициативности.

Группа студентов, имеющая статус *псевдоидентичность* (2 курс $n=5$, 4 курс $n=3$), характеризуются стабильным нарушением идентификации с будущей профессиональной ролью. Такое состояние характерно для студентов, которые выбрали профессию не путем собственного решения, а по совету родителей или друзей. На определенное время такое состояние обеспечивает комфорт, но в дальнейшем приводит к разочарованию и переживаниям по поводу своего профессионального будущего. Для студентов, имеющих данный статус идентичности, характерно проявление познавательной активности, но при этом низкая удовлетворенность достигнутыми результатами деятельности.

Анализ динамики становления профессиональной идентичности показал, что доминирующим статусом профессиональной идентичности на этапе обучения в вузе является диффузная профессиональная идентичность. Мы предположили, что трудности становления профессиональной идентичности проявляются в определенных взаимосвязях содержательных характеристик компонентов профессиональной идентичности.

Далее мы определили взаимосвязи содержательных характеристик профессиональной идентичности студентов 2 курса, имеющих определенный статус идентичности. В качестве метода математической статистики применялся корреляционный анализ по Rs-Спирмена.

У студентов с *преждевременным* статусом идентичности выявлена отрицательная корреляционная взаимосвязь между критериями «познавательные потребности» и «значимость результатов деятельности» ($r=-0,6$ при $p\leq 0,05$) и «оценка уровня достигнутых результатов» ($r=-0,73$ при $p\leq 0,01$). Так же положительная корреляционная взаимосвязь между критериями «значимость результатов деятельности» и «избегание проблем» ($r=0,7$ при $p\leq 0,01$) и «общая напряженность» ($r=0,63$ при $p\leq 0,05$). Это говорит о том, что студенты проявляют познавательную активность, но при этом для них не важен результат деятельности, при котором они испытывают общую напряженность и проявляют эту активность для избегания определенных проблем, в данной ситуации учебных.

Иную картину взаимосвязей мы наблюдаем у студентов второкурсников, имеющих *диффузную* идентичность. У студентов с *диффузным* статусом идентичности выявлены корреляционные взаимосвязи между критериями «познавательные потребности» и «значимость результатов деятельности» ($r=-0,45$ при $p\leq 0,01$), «общая напряженность» ($r=-0,33$ при $p\leq 0,05$) и «уровень сложности заданий» ($r=-0,48$ при $p\leq 0,01$). А также выявлена положительная корреляционная взаимосвязь между критериями «уровень сложности заданий» и «мобилизация усилий» ($r=0,38$ при $p\leq 0,05$) и «поиск социальной поддержки» ($r=0,4$ при $p\leq 0,01$). Для второкурсников с *диффузным* статусом идентичности свойственно проявление познавательной активности, которая детерминирует определенную напряженность и низкое проявление значимости к выполнению деятельности, при этом уровень сложности задания и его выполнение зависит от мобилизации усилий студентов и поиска социальной поддержки.

У студентов со статусом *мораторий* выявлена положительная корреляционная взаимосвязь между критериями «сфера Профессия» и «значимость результатов деятельности» ($r=0,83$ при $p\leq 0,01$), «проявление волевого усилия» ($r=0,75$ при $p\leq 0,01$). Положительная корреляционная взаимосвязь между критериями «проявление волевого усилия» и «общая напряженность» ($r=0,86$ при $p\leq 0,01$) и отрицательная взаимосвязь между критериями «проявление волевого усилия» и «закономерность результатов деятельности» ($r=-0,72$ при $p\leq 0,05$). Также определена отрицательная взаимосвязь между критериями «значимость результатов деятельности» и «избегание проблем» ($r=-0,7$ при $p\leq 0,05$). Студенты с *диффузным* статусом идентичности составляют самую многочисленную группу ($n=25$). Это говорит о том, что большинство второкурсников находятся в состоянии кризиса идентичности, что характеризуется активным поиском решение проблем, проявлением волевых усилий для достижения поставленных целей и проявлением общей напряженности. Студенты с *диффузной* идентичностью могут перейти в статус *моратория*, а затем в статус *достигнутой идентичности*, но они также могут остаться на стадии *диффузной* идентичности. Это будет зависеть от личностных качеств молодого человека.

Студентов со статусом *достигнутой* идентичности проявляется положительная корреляционная взаимосвязь между критериями «познавательные потребности» и «удовлетворенность профессией» ($r=0,9$ при $p\leq 0,05$), «инициативность» ($r=0,9$ при $p\leq 0,05$). Выявлена положительная взаимосвязь между критериями «инициативность» и «ожидаемый уровень результатов деятельности» ($r=0,92$ при $p\leq 0,05$). Определены взаимосвязи между критериями «познавательные потребности» и «проявление волевых усилий» ($r=0,93$ при $p\leq 0,01$), «закономерность результатов деятельности» ($r=0,91$ при $p\leq 0,05$), а также взаимосвязь между критериями «проявление волевых усилий» и «закономерность результатов деятельности» ($r=0,94$ при $p\leq 0,01$). Студенты, с *достигнутым* статусом идентичности, это юноши и девушки достаточно благополучно прошедшие период кризиса или выбор профессии был сделан достаточно осознанно. Вследствие этого у них сформировалась определенная совокупность личностно значимых целей, убеждений и профессиональная направленность, а также познавательная активность и стремление к достижению намеченных результатов.

У студентов, имеющих статус *псевдоидентичность*, прослеживается отрицательная взаимосвязь между критериями «познавательная активность» и «общая напряженность» ($r=-0,94$ при $p\leq 0,01$) и «эмоциональная напряженность» ($r=-0,98$ при $p\leq 0,01$), положительная корреляционная взаимосвязь между критерием «познавательная активность» и «ожидаемый уровень результата деятельности» ($r=0,91$ при $p\leq 0,05$). Положительная взаимосвязь между критериями «ожидаемый уровень результата» и «поиск социальной

поддержки» ($r=0,95$ при $p \leq 0,05$). Мы это объясняем тем, что у студентов со статусом *псевдоидентичность* проявляется познавательная активность, но в то же время она вызывает определенную общую и эмоциональную напряженность. Эти студенты достаточно высоко оценивают собственные качества и стараются любыми средствами достичь поставленной цели. У таких студентов хорошо продуманы планы, и они рассчитывают не только на собственные силы и средства, но и на социальную поддержку окружающих.

Анализируя полученные данные обучающихся 4-го курса медицинского университета, мы можем отметить следующие особенности становления статусов профессиональной идентичности.

У студентов, имеющих статус *преждевременной* идентичности, выявлена положительная корреляционная связь между критериями сфера «профессии» и «оценка своего потенциала» ($r=0,91$ при $p \leq 0,05$), «значимость результата деятельности» ($r=0,98$ при $p \leq 0,01$). Отрицательная корреляционная взаимосвязь отмечается между критериями «значимость результата деятельности» и «общая напряженности» ($r=-0,96$ при $p \leq 0,01$) и положительная корреляционная взаимосвязь отмечается между критериями «значимость результата деятельности» и «избегание проблем» ($r=0,93$ при $p \leq 0,05$). Студенты 4-го курса, имеющие статус *преждевременной* идентичности, характеризуются позитивным самоотношением к выбранной профессии при положительной оценке своего потенциала и значимости результатов своей деятельности. Но при этом они проявляют напряжение, чем больше значение результата деятельности, тем выше напряжение, испытываемое студентами, а также избегание возникающих каких-либо проблем. Скорей всего это вариант «навязанной» профессиональной идентичности: «Надо учиться, учись! Жалко бросить, 4 года позади, буду учиться!» и т.д.

Иную картину взаимосвязей мы наблюдаем у студентов четверокурсников, имеющих статус *диффузной* идентичности. Статус диффузной профессиональной идентичности более всего выражен у студентов 4-го курса ($n=30$), мы наблюдаем меньшее число корреляционных взаимосвязей между содержательными характеристиками компонентов профессиональной идентичности и отмечаем, что взаимосвязи только наблюдаются между характеристиками поведенческого и эмоционально - оценочного компонентов.

Положительная корреляционная связь выявлена между критериями «оценка достигнутых результатов деятельности» и «оценка своего потенциала» ($r=0,46$ при $p \leq 0,01$). Выявлена также отрицательная взаимосвязь между критериями «эмоциональная напряженность» и «оценка своего потенциала» ($r= - 0,39$ при $p \leq 0,01$), «оценка достигнутых результатов» ($r=0,44$ при $p \leq 0,01$), «мобилизация усилий» ($r=0,46$ при $p \leq 0,01$), а также положительная корреляционная взаимосвязь между критериями «мобилизация усилий» и «поиск социальной поддержки» ($r=0,35$ при $p \leq 0,05$).

Интерпретируя полученные результаты, мы отмечаем, что четверокурсники, имеющие *диффузный* статус профессиональной идентичности, не до конца сформировали определенные профессиональные убеждения и взгляды. Они сформировали для себя совокупность определенных личностно-значимых целей и убеждений, которые вполне обеспечивают им чувство осмысленности и направленности профессионального пути.

У студентов со статусом *мораторий* выявлена положительная корреляционная взаимосвязь между критериями «познавательная потребность» и «уровень достигнутых результатов деятельности» ($r=0,56$ при $p \leq 0,01$), «значение результата деятельности» ($r=0,71$ при $p \leq 0,01$), «проявление волевых усилий» ($r=0,73$ при $p \leq 0,01$). Отрицательная корреляционная взаимосвязь между критериями «эмоциональная напряженность» и «проявление волевых усилий» ($r= - 0,71$ при $p \leq 0,01$), «уровень достигнутых результатов деятельности» ($r= - 0,6$ при $p \leq 0,01$). Положительная корреляционная взаимосвязь между критериями «значение результата деятельности» и «ожидаемый результат деятельности» ($r=0,58$ при $p \leq 0,05$), и положительная корреляционная взаимосвязь между критериями «значение результата деятельности» и «инициативность» ($r=0,6$ при $p \leq 0,01$). Студенты 4-го курса со статусом *мораторий* еще не вышли со стадии кризиса, но активно пытаются это решить, при этом пробуя различные варианты действий. Студенты в основном знают, чего они хотят и к чему стремятся на этапе профессионального развития и соответственно структурируют свою жизнь.

У четверокурсников с *достигнутым* статусом идентичности выявлена положительная корреляционная взаимосвязь между критериями сфера «Профессия» и «оценка собственного потенциала» ($r=0,59$ при $p \leq 0,05$), «удовлетворенность профессией» ($r=0,96$ при $p \leq 0,01$) и «закономерность результатов деятельности» ($r=0,93$ при $p \leq 0,01$), а также положительная корреляционная взаимосвязь между критериями «закономерность результатов деятельности» и «поиск социальной поддержки». У них уже четко сформированы взгляды, убеждения, профессиональные ценности. Они способны конструктивно решать поставленные задачи и при этом прогнозируют результат своей деятельности. Это студенты, которые благополучно преодолели кризис и четко знают, чего они хотят и соответственно структурируют свою жизнь. Им свойственно чувство стабильности и осознание возникающих трудностей, стремления к достижению поставленных целей.

У четверокурсников со статусом *псевдоидентичность* значимые корреляционные связи не выявлены.

Выводы. Итак, сформулируем основные выводы исследования посвященного изучению становления профессиональной идентичности у студентов-медиков.

1. Наиболее распространенным статусом профессиональной идентичности у студентов 2-го и 4-го курсов в период студенческого возраста является диффузная идентичность (2 курс $n=25$, 4курс $n=30$).
2. Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи у всех групп с определенным статусом, кроме статуса *псевдоидентичность*.
3. Корреляционные взаимосвязи у четверокурсников отличительны от корреляционных взаимосвязей между содержательными характеристиками у второкурсников. Мы отмечаем доминирование связей между содержательными характеристиками эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов, в меньшей степени проявление когнитивного компонента.

Литература:

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.
2. Малютин Т. В., Морозова И.С. Структура и содержательные характеристики студентов медиков / Т. В. Малютин, И.С. Морозова // Психология и Психотехника – 2017. – №3. – С. 36-43.
3. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2005. 400 с.

5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
6. Waterman A. S. Identity development from adolescent to adulthood: an extension of theory and review of research // Developmental psychology. 1982. Vol. 18, N 3. P. 341–358.
7. Marcia J. E. The ego identity status approach ego identity // Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research / Marcia J. E., Waterman A. S., Matteson D. R., Archer S. L. and Orlofsky J. L. New York: Springer-Verlag, 1993. P. 3–41.

Психология

УДК: 159.9

доктор психологических наук, профессор Мельникова Нина Васильевна

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

старший преподаватель Пяшкур Юлия Сергеевна

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

КАЧЕСТВЕННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Личность человека – это живое органическое единство, основа находится во внеэмпирической сфере. С первых дней жизни она уже окрашена чем-то индивидуальным, что сначала проявляется слабо и неясно, но ищет и ждет своего более полного, адекватного выражения и с годами находит его в большей или меньшей степени. Эмпирическая личность ребенка полна внутренних противоречий, дисгармонии.

Ключевые слова: закономерности, противоречия, нравственность, особенности, условия развития, назначение взрослого.

Annotation. The identity of the man is a living organic unity, the basis is in unempirically area. From the first days of life she had already painted something individual that at first is weak and unclear, but looking, and waiting more complete, adequate expression and over the years his finds to a greater or lesser extent. The empirical identity of the child is full of internal contradictions, disharmony.

Keywords: patterns, contradictions, morals, characteristics, development conditions, appointment adult.

Введение. Дошкольный возраст – период интенсивного развития личности (А.В. Запорожец, Л.Б. Эльконин, Л.С. Выготский и др.). Личность – это человеческая исключительность в способностях и нравственном облике своего мировоззрения. Это сложный и неоднозначный процесс, в котором каждый исследователь находил специфичное с позиции теоретико-методологического подхода, не умаляя его ценностно-смыслового назначения. Она неповторима в динамике и видах уникальных комбинаций, которые образуют отличие одной личности от другой. Это свидетельствует о необходимости уже на ранних этапах развития приобщения ребенка к ценностным нормам и идеалам общества, так как в процессе их усвоения формируются высшие человеческие чувства, которые определяют практически всю жизнь.

Всю свою сознательную жизнь человек формирует в себе собирательную личность под непосредственным влиянием других людей, которые могут быть и тормозом для её развития. Так может происходить потому, что человек рассеивает свою энергию среди близких и неблизких ему лиц. Отсюда проявляется закономерность: совершенствование одного без воздействия другого не бывает.

В противном случае, это не содействие развитию психики, а социальный для него ущерб. Значит, это ступенчатый, пошаговый путь с помощью передачи воздействия на саму личность, совершенствование из индивида в человека, первоначально давшего толчок к воздействию на других.

Такое взаимовлияние создает одну общность духовности среды человека, в совокупности создающую духовную личность народа, а она в свою очередь, образует совокупность народных личностей в общечеловеческую личность.

Ребенок начинает воспринимать мир через систему ценностей, принятых в обществе. Задачами нравственного воспитания и развития является формирование нравственных убеждений, понятий, чувств, навыков и привычек поведения, соответствующих нормам общества, в котором они живут.

Каждый человек должен понимать, что запас его энергии и сила творческой деятельности обязательна в общей созидательной работе над развитием духовной культуры человечества. Это характеризует моральную обязанность каждой личности.

Назначение педагогов состоит в организации таких совместных отношений, которые определяют их научение осмыслению восприятия из окружающего мира. В детстве педагог находится в дружеских отношениях с детьми, позитив которых закладывает основы психического развития свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов многообразия человеческой деятельности [5].

Изложение основного материала статьи. Развитие личности – это воздействие на человека всей окружающей действительности, решение определенных задач социума. Социально-личностное развитие – это единство индивидуального и общественного, личностного и коллективного, важным компонентом которого является способность к проявлению собственной активности и оптимального отношения к обществу, к собственной жизни и жизни других людей. Индивидуальное сознание каждой личности зависит от истории развития культуры и социума окружающего мира.

Эти внешние процессы интериоризируются – присваиваются человеком. Это нужно личности для моделирования поведения и ориентировки в социальном пространстве. На этой основе формируются и специфические материальные и духовные потребности, которые определяют сущность человека.

Человек практически воздействует на окружающий мир и активно его перестраивает, переделывает. Это идет за счет способности сознания, активной работы духа. Аксиологическое «Я» дано личности системой когнитивных образований, с эмоционально-волевыми компонентами в качестве внутреннего ориентира, направляющего её деятельность.

Социализация личности – процесс приобретения качеств, опыта, необходимых для жизнедеятельности в

обществе. Человек фиксирует отношение к действительности, выделяя себя как субъекта отношений к ситуации, что составляет формы отражения.

Анализируя процесс развития, исследователи обращают внимание на внутренние движущие силы – противоречия между «актуальной и ближайшей зоной развития», между возросшими психофизиологическими и психологическими возможностями и сложившимися формами отношений и деятельности.

Новая ступень закономерно следует за ней. Переход от одной ступени к другой обусловлен внешними и внутренними причинами. В них две формулы: а) внешние причины действуют через посредство внутренних условий; б) внутренние причины – действуют через внешнее и этим самым изменяют себя.

Научный подход к изложению важных проблем в аспекте культурного развития характеризует процесс возникновения и формирования высших психических функций. Сознание каждой личности индивидуально зависит от истории развития культуры и социума окружающего мира. Эти внешние процессы присваиваются – интериоризируются в человеческом сознании.

Если взрослые стремятся к полноценному нравственному развитию ребенка, то важно разрешать все противоречия межличностных отношений детей и стратегически идти к цели всестороннего развития: ребенок должен вырасти зрелым в культурном отношении человеком, обладающим эмоциональным интеллектом.

Детская личность настолько закрыта и не оформлена, лишь слегка проступают черты её будущности. Поэтому определенная сторона личности остается невыраженной, внеэмпирической.

Педагогам необходимо научиться понимать растущего маленького человека и его эмоциональное состояние. Ученые подчеркивают важность формирования чувства ответственности за свои переживания перед собой, а тем самым и перед людьми. Для взрослого важно выполнять воспитательную задачу: перевод появившегося переживания в поступок.

По утверждению В.В. Зеньковского [3], продолжительность детства отражает сложность детерминированности развития физических и психических сил, выявлении полноты субъективной жизни. В этот период начального взросления, детьми усваиваются минимумы социальной традиции.

Эмпирическое «Я» становится центром эмпирической психической жизни, не совпадая с реально-творческим «Я», а становится просто его эмпирической объективацией. В этот период ребенок пока еще не проявляет к себе познавательного интереса, так как второе детство не знает напряженного отношения к себе. Постепенно ребенок становится другим. Сознательное сдерживание импульса начинается с попыток доставить удовольствие тем, кем они восхищаются.

Психолого-педагогические исследования научно определяют феномен первичной и вторичной социализации человеческой личности. Первичная социализация - стержень становления жизни ребенка, вторая – необходима в саморазвитии взрослости. Это такая цепочка усложнения линии психического развития.

На продуктивность жизни взрослого оказывает особое воздействие восприятие или отказ от усвоенного раньше, в детском возрасте, опыта того периода жизни. Особенностью первичного проявления детства является хрупкость усвоенного и нежность проявления в отношениях. Это такая внутренняя связь. Значит, отношение взрослых к детям должно быть настолько внимательным, бережным и безвредным. Взрослому нужно понять внутреннее устройство психики ребенка, которое может резко меняться под воздействием старших.

Духовно-внутренний слой детей легко подавляемый, что находит выражение к экзистенциальным переживаниям в границах «Я» - концепции. В этом плане ребенок легко воспринимает все, что находится в его окружении. За счет неправомерного подхода к детям дошкольного возраста, психика их может ломаться и приобретать вредные, даже порочные навыки и умения.

Система отношений с другими для ребенка с возрастом меняется, в которых эмоциональный отклик характеризует собой не изолированный акт, а предстает формой комплексной целостностью. Постепенно с годами явления и действия, значимые для данного возраста, утрачивают свою привлекательность и заменяются другими явлениями, действиями более высокого уровня [2].

Изменения в структуре психического требуют для закрепления повторных действий, что соответствует функциональным особенностям организма: Ребенок не может сначала созреть, а только потом воспитываться и обучаться. Это происходит в целом под руководством взрослого педагога или вообще взрослого.

По мнению Н.В. Мельниковой, дошкольник созревает, воспитываясь и обучаясь под руководством взрослых за счет освоения содержания культуры, которая создана человечеством. Организм развивается по закону психического развития. Главная потребность детей – войти в мир взрослых и быть, как они, действовать вместе с ними, а реально выполнять функции взрослых он не может. В этом противоречивость развития потребности детей дошкольного возраста: хочет, но не может. Его возможности ограничены реальностью [4].

Потребность во взрослой жизни формируется за счет новой деятельности, на основе активного развития волевых процессов. Постепенно развивается способность управлять своим поведением, сдерживая непосредственные побуждения, подчиняя свои поступки выдвигаемым требованиям.

Практические действия дошкольника постепенно становятся важными не только для него, но и для других. Особенно это касается полученных результатов конкретной деятельности самого ребенка. В этом приобретет значение социальная мотивация. Первоначально она носит элементарный характер слабой побудительной силы.

Важным качеством детской личности становится произвольность - способность управлять и владеть своим поведением. Наличие такого умения характеризует основную черту произвольного поведения – осознанность или сознательность.

Детские знания в форме представлений с годами обогащаются, наполняясь новым содержанием. За счет их идет формирование полноценных представлений, нравственных понятий, способность к анализу, сравнению, классификации и группировке знаний по конкретным признакам.

Фундаментом разных новых образований детской психики является система усвоенных личностью социальных знаний, понятий и суждения о явлениях и процессах отношений к ним на уровне убеждений. В ходе данного процесса развиваются оценочно-личностные отношения, ценностный смысл, самоопределение

личности относительно общества или его отдельных объектов, процессов и явлений. В целом он раскрывает эмоциональный компонент.

Условием успешного развития и воспитания ребенка – становится появление познавательных интересов, которые подлежат удовлетворению со стороны взрослых. Общение с ними должно носить интерактивный характер и определить содержание и развитие познания интереса к окружающей жизни.

Идет процесс подтягивания на еще не достигнутый уровень познавательной деятельности по Л.С. Выготскому «Зоной ближайшего развития». Педагог обязан построить содержание системы знаний по иерархическому принципу «выделить ядро, центральное звено знаний, которые могло бы стать основой целенаправленной системы знаний [2].

Этот процесс нужно контролировать, учитывая особенности содержания конкретных знаний и их усвоение. Личностные психические свойства ребенка и особенности всех психических процессов проявляются и формируются в ходе его собственной деятельности, посредством которой он под руководством педагога активно включается в жизнь, осваивая правила и овладевая знаниями, добытыми в ходе исторического развития познавательной деятельности человечества.

Исследования С.Г. Якобсон утверждают об усвоении детьми, в первую очередь, обобщенных знаний, явлений общественной жизни, которые становятся основой их познавательного отношения к окружающему. Дети медленно раскрывают сами себя, вбирая все из сферы самосознания. Постепенно они научаются отделять себя от других людей и становиться личностью не только для других, но и для себя [6].

Постепенно ребенок из раннего детства переходит к следующему периоду, в котором главное для детей младшего дошкольного возраста и на всем его протяжении – устремление к внешнему миру и приспособлению к нему. Это завершающий период, а растущий ребенок знакомится со своими новыми обязанностями, изучая новые свои роли.

Сначала это происходит за счет механизма подражания окружающим и постепенного приобретения ясного понимания позиций других людей. В этом случае, замещающаяся идентификация превращается в эффективность участников своей группы. Ребенок идентифицирует себя с каким-либо человеком и использует его, как модель.

Л.И. Божович подчеркивала значение собственного опыта и активности ребенка в ходе его морально-нравственного развития [1]. Идентифицируя себя с теми, кем он восхищается и бессознательно копирует их шаблоны поведения, что главное заключается в том, чтобы ребенок понял, что такие отрицательные чувства, как: злость, злорадство, зависть, недоброжелательность, если они возникли – проходили быстрее, вызывая чувство стыда за себя.

Согласно С.Г. Якобсон, основным психическим процессом, опосредующим и регулирующим соблюдение социальных норм, является моральное самосознание, осознание себя, своей личности, поскольку этически правильный выбор предполагает личное полярное отношение к самим эталонам, воплощенным в конкретной форме понятий добра и зла [6].

Достигая уровня независимости, ребенок вносит свой вклад в интерактивное детское взаимодействие. Воздействие взрослого на ребенка, определяет его место в системе отношений, с собой и с другими. Это характеристика феноменологического факта порождения пространства психической реальности, заданного обратимостью разных форм активности детей. Появление новых видов эмоции, эмоционального отношения меняет внутренний мир ребенка, в результате чего проявляются значительные сдвиги в его духовном мире, что закрепляет их и помогает формированию новых нравственных, эстетических и этических черт личности.

Исследователи утверждают, что главный предмет внимания ребенка находится не в его субъективном мире, а вне его: мир, люди, история, будущее. Это все не субъектно. Установка детства – подготовка к самостоятельности. Нельзя недооценивать организацию деятельности детей, поскольку знания и чувства формируются, закрепляются и упражняются в деятельности. Действенное отношение дошкольников к окружающему миру проявляется активно в игровой деятельности, общении, повседневной жизни. Интенсивно развивается смысловой аспект действий, которыми ребенок овладевает.

Выводы. Отрыв отношений (ребенок к взрослому) от других отношений (взрослый к ребенку) ведет практически к импрессивности в предъявлении правил и определяется большим количеством требований, игнорирующих интересы детей. Формирование морально-нравственного сознания ребенка невозможно осуществить в отрыве от других элементов нравственности, от нравственных отношений. Именно они определяют нравственные действия и нравственную оценку объекта отношений, эмоционально-нравственные и волевые компоненты, а также побуждение к действиям, которые формируют нравственные проявления детей в поведении [5].

Основное направление работы педагогов с детьми состоит в целенаправленном формировании у детей разного рода ориентировок, которые характеризуются следующими закономерностями:

- первоначальная внешне развернутая материальная форма, с которой взрослые могут иметь возможности её позитивного построения;
- преподнесение взрослым ребенку общественно-выработанных эталонов – образцов, признаков, лежащих в основе ориентировок и специальных средств – мерки, с помощью которых происходит сличение эталонов и отражаемых признаков;
- сокращение внешних действий с внешними предметами. Они автоматизируются и интериорируются, а сами действия переходят в умственный план: эталоны в содержание памяти, а ориентировка становится операцией в структуре целостного действия. Такого рода ориентировки превращаются в один из психических процессов: если они направлены на внешние признаки объектов, то в восприятие; на существенные связи между предметами, то в мышление.

Личностная позиция педагога-наставника реализуется: приоритетностью цели ценностей и потребностей развития внутреннего мира личности; силой и потенциальными возможностями личности, верой в них; ориентацией на создание условий, позволяющих самостоятельно строить систему отношений с миром, окружающими людьми, с самим собой и самостоятельно преодолевать трудности.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском обществе (психологические исследования) [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1996. - 437 с.
2. Выготский, Л.С. Психология как феномен культуры [Текст] / Л.С. Выготский. – М. – Воронеж, 1996.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. - М.: Академия, 1996. - 347 с.

4. Мельникова, Н.В. Психология личности взрослого и ребёнка с позиции этики [Текст]: учеб. пособие / Н.В. Мельникова. Шадринск: Изд-во ПО «Исеть». - 2004. - 104 с.
5. Шакуров, Р.Х. Личность: психогенез и воспитание [Текст] / Р.Х. Шакуров. - Казань: Центр инновационных технологий, 2003. - 305 с.
6. Якобсон, С.Г. Психологические проблемы этического развития детей [Текст] / С.Г. Якобсон. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

Психология

УДК 37.015.3

кандидат педагогических наук, доцент Моложавенко Александра Владимировна
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

Аннотация. Приводится описание сравнительного эксперимента с молодыми педагогами как доказательство действенности концептуальной модели условий гуманитаризации постдипломного образования, обеспечивающей оформление у субъектов подготовки границ общей психологической культуры. Основная цель эксперимента – создание условий эффективной адаптации в ходе супервизии (в индивидуальном режиме) и профессионального становления в интервизии (в групповой работе), способствующих формированию у педагогов готовности к последующей оптимизации практического опыта в статусе наставников.

Ключевые слова: сравнительный эксперимент, цели, задачи, этапы и уровни подготовки, супервизия, интервизия.

Annotation. Is given the description of comparative test with the young teachers as the proof of the effectiveness of the conceptual model of the conditions for the humanitarianization of graduate formation, which ensures formulation in the subjects of the preparation of the boundaries of general psychological culture. Basic purpose of experiment – the creation of the conditions for effective adaptation in the course of the superviziya (in the individual regime) and professional formation in interviziya (in the group work), which facilitate shaping in the teachers of readiness for the subsequent optimization of practical experience in status of teachers.

Keywords: comparative test, purpose, task, stages and the levels of preparation, superviziya, interviziya.

Введение. Сравнительный эксперимент – сопоставительный анализ образовательных явлений или процессов в зависимости от различных внешних условий (или их системы), в которых они наблюдаются, или различных экспериментальных факторов. Это сравнение, сопоставление реального объекта с его теоретической моделью, которая сформулирована в гипотезе [1].

Чтобы смоделировать систему *условий* применения супервизорских и интервизорских средств в процессе психологической подготовки педагогов, реализуемой в ходе сравнительного эксперимента, мы выполнили следующие процедуры:

1) на основе концептуального анализа эмпирического и теоретического материала, собственного практического опыта выявили развивающий потенциал, который реализовали через использование приоритетных методов и форм работы на соответствующих этапах и уровнях подготовки;

2) опираясь на образовательный опыт, существующие теоретические подходы, выделили характерные тенденции стимулирования (противодействия) развитию и совершенствованию составляющих общей психологической культуры;

3) отобрали наиболее эффективные и управляемые условия подготовки, характерные методы, методические приемы и формы работы;

4) выявили тенденции усовершенствования супервизорских и интервизорских средств, обеспечивающих максимальную поуровневую включенность респондентов в процесс подготовки;

5) экспериментально выявили результативность предлагаемой системы условий в контексте реализации оптимальных супервизорских и интервизорских средств.

Всего в эксперименте приняло участие 474 респондентов. Из их числа были отобраны для апробации технологических средств 36 человек (все женщины). В процессе *первого* этапа психологической подготовки участвовали 18 молодых педагогов и *второго* – также 18.

Формулировка цели статьи и задач. В образовательной деятельности молодого специалиста важно ориентировать его на создание условий, способствующих эффективной *социализации* детей и подростков, благодаря которой происходит формирование и закрепление основных социальных ценностей человека (трудовых, нравственных, этических, эстетических, политических, правовых, экологических, семейно-бытовых). При этом, по мнению В.Г. Крысько, должно быть понимание того, что «процесс социализации не ведет к нивелированию личности, а, наоборот, – к обретению человеком своей индивидуальности. Поэтому социализация личности осуществляется в процессе адаптации к окружающей среде и к социальным отношениям, являясь, с одной стороны, двусторонним процессом усвоения индивидом социального опыта того общества, к которому он принадлежит, а с другой, – активного воспроизводства и наращивания систем социальных связей и отношений, в которых он развивается» [2, с. 136].

В период среднего образования происходит первичная социализация, которая связана с формированием у ребенка обобщенного образа действительности. Существует и несколько иное представление Л.Б. Шнейдер, в рамках которого социализация рассматривается автором как процесс, протекающий в двух направлениях – становление человека как личности и становление человека как субъекта деятельности. Конечным эффектом социализации в виде личности и виде субъекта деятельности является образование индивидуальности [3].

При этом для педагога механизмом социализации выступает *воспитание*, которое, по мнению В.Б. Шапаря, – «управляемый и целенаправленный процесс, в ходе которого в сознании личности

закрепляются общественно одобренные нормы и правила поведения, моральные и нравственные ценности, отношения, существующие в обществе» [2, с. 115].

Индивидуальная супервизия необходима для того, чтобы в работе молодого педагога не произошли сбои, затрудняющие и удлиняющие процесс его профессиональной адаптации. Супервизору важно знать сильные и слабые стороны обучаемого, его возможности в построении межличностных отношений, индивидуальный стиль работы, области гибкости и ригидности, уровень зрелости, состояние составляющих общей психологической культуры. Все это имеет существенное значение для профессионального становления молодого человека, акцентируемое супервизором (наставником), который в процессе совместного анализа выделяет проблемы, мешающие работе, фокусирует на них внимание в контексте выбора эффективного и конструктивного решения.

Прежде чем проводить сравнительную работу с субъектами подготовки, мы на основе выявленных ее принципов, механизма, диагностических данных, этапов и уровней, определили возможности апробации технологических средств в соответствии с существующими условиями в образовательных общностях. Таким образом, мы определили контекст развития и интеграции у молодых педагогов компонентов базовой составляющей психологической культуры.

Сравнительный эксперимент состоял из двух этапов подготовки. В ходе *первого* из них была проведена индивидуальная супервизия в форме собеседования, которое состояло из пяти фаз.

В ходе первой фазы супервизор строит доверительные отношения с партнером. На второй фазе осуществляется его интервьюирование с целью сбора максимально полной информации об особенностях личности собеседника и его проблемы. На третьей фазе супервизор строит диалог с целью расширения у педагога возможностей компонентов составляющих общей психологической культуры. На четвертой фазе необходимо стимулирование и поддержка принятого решения по выполнению собеседником намеченных действий. Наконец, на пятой фазе супервизируемый определяет пределы собственных возможностей в достижении желаемого результата. Фазы беседы реализуются в течение трех встреч.

На первой встрече наставник применяет *эмпирические* средства, способствующие сбору, обработке, анализу, обобщению, систематизации информации о субъекте подготовки и его проблеме. На второй и третьей встрече супервизор ориентирован на использование *коммуникативно-практических средств*, позволяющих эффективно строить и поддерживать с собеседником доверительность, конструктивно взаимодействовать в диалогическом процессе.

На *втором* этапе психологической подготовки мы использовали методы групповой интервизии, относящиеся к *генерирующим* средствам. Генерирование (от лат. – порождение, создание) означает следующее: на основе сформированного в вузовском образовании образа *Я* – *эмпирическое* создание условий для оформления нового опыта, способствующего эффективному профессиональному становлению и последующему развитию обучаемых в новом статусе наставников. Цель данного этапа – апробация возможностей новой идентичности *Я – действующее*.

Основанием для выбора групповой формы на втором этапе подготовки является положение о том, что деятельность педагога связана с активным взаимодействием и общением. Поэтому групповая работа направлена на снятие ограничений и преодоление трудностей, мешающих оптимальному развитию личности, ее эффективной жизнедеятельности; на раскрытие внутренних потенциалов человека, расширение его самосознания, формирование целостной психологической культуры. В связи с этим работа в группе включает помимо использования специальных психотехник деловые и организационно-управленческие игры, дискуссионные методы группового принятия решения.

Изложение основного материала статьи. Индивидуальную супервизию проходили: 8 педагогов первого и 10 человек второго годов адаптации, возрастные границы которых – 22-23 лет. Основные методы – интервью и беседа.

Представители *первого* уровня *развития возможностей самовосприятия, самопознания, саморегуляции*, в ходе супервизии акцентировали сложности в осознании ресурсов и возможностей в регуляции данных процессов. Можно предположить, что усиливающаяся тревожность – результат игнорирования внутренних импульсов с последующим отвержением необходимости поиска причин дискомфорта, а, следовательно, и дефицита приемов саморегулирования.

Галина М., 22 года.

—Мне трудно понять, что от меня требуют. Кажется, что я как бы вне этого. Почему это происходит?

—Каким образом вы определяете это?

—Внутри тяжесть, я пытаюсь от нее освободиться, но она становится еще тяжелее.

—Где внутри вас она располагается?

—Здесь, в груди.

—На что она похожа?

—Трудно сказать. Скорее, что-то каменное.

—Пробовали ли вы узнать, что нужно этой тяжести?

—Нет, конечно.

—Есть ли что-то полезное, исходящее от этой тяжести?

—Предполагаю, это сигнал неудовлетворения собой.

—Вы что-нибудь знаете об особенностях своей индивидуальности?

—У нас в вузе был курс психологии, но как оказалось, знаний и опыта в этой области очень мало.

Сейчас я испытываю от этого дискомфорт и даже опасность своего состояния.

—Как, на ваш взгляд, можно стать комфортным, защищенным и безопасным в отношениях с окружающими?

—Наверное, нужно научиться доверять своим импульсам, понимать их значение.

—У вас есть для этого возможности?

—Думаю, да, но хотелось бы понять, как ими пользоваться.

В процессе *установления супервизором доверительных отношений* у собеседника может проявиться тенденция в неадекватной оценке либо действий других, либо собственных («Почему это происходит?»). Чтобы это предотвратить, во-первых, следует уйти от вопроса «Почему?» на уровне действий, ибо следующий вопрос – «Кто виноват?». Во-вторых, – определить возможности в достижении желаемой цели. Обсуждение проблемы должно начинаться через использование лингвистической формы «Каким образом вы

определяете свое состояние?». Далее необходимо развернуть диалог в позитивную сторону. Таким образом, определяется положительная направленность в поиске собеседником ресурсов и возможностей, что, в свою очередь, расширяет опыт самовосприятия и усиливает потребность в самопознании.

На этапе *развития контакта* в связи с тем, что у молодого педагога появляется сомнение, происходит характерное сужение границ возможностей («Я не могу сделать это») и, вытекающая из этого, абсолютизация окружающей реальности («Людям трудно делать это»). Построение супервизором диалога с использованием конструкции «Что случится, если вы все-таки сделаете это?» и поиска воспоминаний, когда собеседнику удавалось осуществить желаемое, – приводит к осознанию специфики сомнений, как возможности саморегуляции ресурсов самовосприятия и самопознания.

Поэтому в процессе *завершения отношений* супервизируемый, как правило, выдвигает ограничения в достижении желаемой цели. Здесь очень важно, шаг за шагом, не торопясь, снимать каждое из них (категорию ложного предвидения, отрицательную причинно-следственную связь, отрицательные обобщенные оценочные утверждения), усиливая ответственность партнера за достижение желаемого результата и необходимость его рефлексии.

Второй уровень *развития возможностей самопонимания* характеризуется наличием у педагога противоречия между определением собственных возможностей и способностей в опоре на механизмы саморегуляции и осознанием необходимости их эффективного задействования в развитии самопонимания, являющегося основой корректирования ценностно-смысловой системы, задающей, в свою очередь, последующий выбор профессионального стиля.

Виктория С., 23 года.

—Я пришла в педагогический вуз сознательно, так как считала, что профессия педагога – это мое призвание. Правда, сейчас, пытаюсь соизмерить свои силы в реальной практике, я все больше и больше задаю себе вопрос: так ли это на самом деле?

—Что же произошло?

—Как оказалось, мое видение образа педагога больше ориентировано на мой прошлый опыт. В этом опыте педагог всегда прав. Получается, что меня привлекает его непререкаемый авторитет. Но при этом я часто размышляю о творчестве в профессии и понимаю, что так, как это имело место в прошлом, сегодня быть не может.

—Почему для Вас важно творчество?

—Я хочу эффективно реализовать себя в профессии.

—В чем конкретно для вас это заключается?

—Конечно, сначала в том, чтобы разобраться в существующих подходах относительно педагогической деятельности и выбрать тот, который мне больше всего подходит.

—Как вы это себе представляете?

—Во-первых, мне следует внимательно их изучить; во-вторых, – обсудить с компетентными коллегами понимание каждого и опыт их реализации, в-третьих, – определиться с выбором одного из них и пытаться его внедрить в собственной профессиональной деятельности.

—Когда Вы сделаете свой выбор, чем Вы предполагаете руководствоваться в процессе его внедрения?

—Думаю, наибольшей эффективностью.

—Для того чтобы быть эффективным, какие у Вас есть возможности?

—Я активна, общительна, целеустремленная.

—Каждый из существующих сегодня подходов наверняка в определенной степени эффективен. Можно ли это соизмерять каким-либо образом в профессии?

—Наверное, но я пока не знаю как.

Работа с молодым педагогом в процессе *построения доверительных отношений* представляет собой диалог, в котором собеседники обсуждают значения ценностно-смысловых приоритетов в профессиональном самоопределении (призвание, авторитет, творчество, эффективность). Ценности заявляются как цели, имеющие значение в профессиональном становлении. Поэтому при построении доверительных отношений в начале контакта супервизор должен задавать вопросы, содержательно привязанные именно к значению той или иной ценности («Почему для вас это важно?»). При этом следует помнить, что отглагольные существительные, кодирующие в речи ценности, будут переводиться в глагольные формы (быть творческим, эффективным), которые, в свою очередь, необходимо максимально уточнить. Таким образом, отбирается индивидуальное видение значимых ценностей, и в процессе перехода к этапу развития контакта определяется их значение относительно достижения желаемого результата.

В ходе *развития контакта*, в обсуждении, необходимо специфицировать каждую глагольную форму, кодирующую действие (быть авторитетным, творческим, эффективным). Конкретизация действий сопровождается восприятием их видения, определением недостающих элементов, соотносением прошлого и настоящего опыта в направлении становления образа эффективно действующего себя. Только в этом случае собеседник успешно разрешит внутренний конфликт, что определит понимание безуспешности поиска одного подхода в профессиональной самореализации.

Собеседник должен осознать, что наличие в собственной практике только одного подхода неизбежно приводит к выбору технократической (традиционной) стратегии. Соответственно, важно в большей степени ориентироваться на накопление опыта эффективных профессиональных действий, позволяющих в соответствии с принципом дополнительности, использовать возможности существующих подходов в соответствии с внешними и внутренними условиями.

В процессе *завершении отношений* следует развернуть обратный процесс: укрупнить глагольные формы снова в отглагольные абстрактные существительные. Весьма вероятно, что может образоваться обновленная система ценностных ориентиров. Проверив границы возможностей и необходимости реализации собеседником данной системы, он может либо утвердиться, либо засомневаться в ее действенности. При этом важно закрепить у молодого человека сомнение по поводу определения только моновыбора и направить сознание на необходимость гибкого сочетания подходов в собственном профессиональном становлении.

Таким образом, прохождение супервизии позволяет молодым педагогам успешно адаптироваться к условиям образовательной среды через конструктивное разрешение внутриличностного конфликта между образами *Я – эмпирическое* и *Я – действующее* в сторону последнего. Повторное анкетирование респондентов подтвердило данный вывод: были обнаружены выраженные изменения в состоянии основ

общей психологической культуры, что подтверждается статистически по t-критерию Стьюдента (см. Таб. 1, 2).

Таблица 1

Педагоги первого года адаптации

	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Психологическая грамотность	-1,0439	0,48702	-10,280	22	0,000
Психологическая компетентность	-0,4620	0,46027	-4,814	22	0,000
Психологическая культура	-0,2217	0,37008	-2,873	22	0,009

Таблица 2

Педагоги второго года адаптации

	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Психологическая грамотность	-1,3864	0,80671	-9,873	32	0,000
Психологическая компетентность	-1,3395	0,64066	-12,011	32	0,000
Психологическая культура	-0,6301	0,66312	-5,458	32	0,000

Апробация интервьюерских средств в процессе психологической подготовки молодых педагогов осуществлялась на *втором* ее этапе. Для участия в сравнительном эксперименте были приглашены участники констатирующего эксперимента третьего (13 человек) и четвертого (5 участников) годов адаптации, возрастные границы которых 24-25 лет.

Цель *первого* части интервью – содействие осознанию молодыми педагогами важности интеграции компонентов психологической грамотности через формирование готовности к профессиональному становлению через осознание необходимости профилактики десоциализированного образа жизни детей и подростков. Для этого создаются условия апробации возможностей образа *Я – действующее*.

Участники интервью решали следующие задачи: 1. Обозначить целостное видение эффективного социализированного образа жизни обучающихся и выделить причины десоциализированного выбора; 2. Систематизировать представления о возможностях профилактики как системообразующего направления воспитательной деятельности педагогов; 3. Определить специфику и средства построения пространства доверия в общности педагога с собеседником как основы конструктивного диалога.

Решая *первую* задачу, педагоги высказывались по поводу собственных ожиданий, сомнений, опасений. Участники *первого* уровня интеграции компонентов психологической грамотности (далее первого уровня) обозначали важность проведения для них просветительских мероприятий. Педагоги *второго* уровня становления профессиональной идентичности (далее второго уровня) в большей степени были настроены на проблемно организованную работу в группе.

В ходе групповых дискуссий участники пытались обозначить целостное видение адаптированного и социализированного образа жизни обучающихся. Мы выяснили, что педагоги *первого* уровня понятие «образ жизни» воспринимают как стиль поведения. Представители *второго* уровня неявно, но предположили, что образ жизни – это способ бытия человека в физическом, психическом и социальном проживании.

Екатерина Д., 24 года, представитель первого уровня:

«Я думала, что девиация – это зло, с которым надо бороться. Поэтому в разговоре с ребенком я это постоянно подчеркивала и внушала ему, как должно себя вести. Внутренне всегда чувствовала, что детям мои наставления ни к чему, но я обязана провести беседу. Конечно, я не испытывала от всего этого удовольствия, понимая, что формально провожу воспитательное мероприятие».

Виктория С., 25 лет, представитель второго уровня:

«Девиантное поведение – это попытки ребенка опробовать пределы допустимого. Как он узнает, что полезно, а что опасно? Другое дело, что совершается все это без контроля взрослого, что определяет риск формирования опасной девиации. Хотелось бы расширить понимание специфики дезадаптации с целью определения адекватных средств ее предотвращения».

В итоге дискуссий были сделаны следующие выводы: 1) работа в интервьюерской группе предполагает ее проблемно-развивающий характер; 2) образ жизни человека – сложнейшее образование бытия человека, в котором сочетаются физический, психический и социальный компоненты; 3) девиантное поведение является

позитивным по намерению обучающегося определить границы дозволенного и недозволенного социального поведения при условии, если педагог контролирует данный процесс.

В процессе решения *второй* задачи выяснилось, что у педагогов общее впечатление об особенностях профилактики. Представители *первого* уровня в целом имели поверхностное представление о специфике профилактического вмешательства. Педагоги *второго* уровня продемонстрировали более широкие познания в этой области: помимо просвещения они говорили о необходимости педагогической диагностики, социогр, воспитательных акций по типу коллективных творческих дел. При этом все участники испытывали затруднения в понимании ценности доверия и его вербальном оформлении в диалоге с обучающимся группы риска.

Екатерина Д., представитель первого уровня:

«Умение открыто отражать чувства и желания собеседника для меня оказалось очень значимым. Отрабатывая его в упражнениях, я поняла, что в первую очередь педагог – гибкий коммуникатор, создающий условия доверительности в диалоге».

Виктория С., представитель второго уровня:

«Для меня очень важно конструктивно строить контакт с ребенком, создавать благоприятную атмосферу диалога, а не монолога, привлекать внимание собеседника в плане пробуждения интереса к содержанию разговора, направлять внимание в русло проблемы с точки зрения нахождения положительных возможностей для ее решения».

Сравнение содержания построения начала контакта с подопечными подвело педагогов к выводу о том, что для сохранения доверительности необходим выбор вопросов позитивной направленности. Поэтому в ходе решения *третьей* задачи педагоги определили приемы и средства построения доверительных отношений с собеседником (см. *Таб. 3*).

Таблица 3

Направленность вопросов в ходе построения доверительных отношений

Негативная направленность	Позитивная направленность
В чем проблема?	Вас не устраивает то, что вы сейчас переживаете?
Почему это с вами произошло?	Как вы ощущаете внутри себя переживание, которое вам сейчас не нравится? Что это за переживание (эмоция, чувство)? Какова степень (от 1 до 10) этого переживания сейчас? До какой степени вы бы хотели его уменьшить? Каким образом вы определите, исходя из вашего прошлого опыта, желаемое вами положительное переживание? Что это за переживание?
Кто виноват?	Какие у вас есть ресурсы (силы), возможности, способности для того, чтобы достичь желаемого вами состояния?

В упражнениях по отработке возможностей гибкого перемещения по внутренним позициям самовосприятия (*я – другой – наблюдатель*) основная цель – соотнесение участниками образов *Я – эмпирическое* и *Я – действующее* в системе отношений с собеседником. Педагоги, работая в тройках, поочередно находились в позициях себя самого, собеседника и независимого наблюдателя.

Екатерина Д., представитель первого уровня:

«Когда я находилась в собственной позиции, то поняла, что, несмотря на желание стать для “подростка” значимым другим, мне хотелось оставаться самой собой. В позиции “подростка” было очень комфортно, так как я чувствовала, что “педагог” мне сопереживает. Причем, помимо желания говорить о своих чувствах, у меня появилась потребность в получении обратной связи от собеседника. В позиции “наблюдателя” я открыла для себя реальную возможность анализировать содержание диалога».

Виктория С., представитель второго уровня:

«Позиция “педагога” для меня была привычной, но определенные детали были мне очень полезны, так как обеспечивали завершенность всего процесса взаимодействия. Находиться в роли “подростка” было приятно, так как содержанием общения выступали взаимный интерес, готовность говорить о своих чувствах, ощущение надежности. Первоначально осознанно находиться в позиции “наблюдателя” было непросто. Но потом пришло понимание: во взаимодействии и общении она дает возможность гибко перемещаться по образам *Я* в зависимости от характера межличностных отношений».

Цель *основного* содержания интервизии – способствование определению молодыми педагогами путей комплементарной интеграции компонентов психологической грамотности через выбор коммуникативных средств построения конструктивного диалога с собеседником в процессе сбора информации (интервьюирования).

При этом участники решали следующие задачи: 1. Активизировать процесс интеграции компонентов психологической грамотности через поиск способов конструктивного оформления образа *Я – действующее*; 2. Систематизировать знания и умения в аспекте определения способов их творческого приложения в образовательную практику с точки зрения представлений о себе как о профессиональном коммуникаторе; 3. Обобщить представления о возможностях реализации интегрированных компонентов грамотности в направлении корректирования и активизации обновленной системы ценностей, смыслообразующей активности в собственной профессиональной деятельности.

Решая *первую* задачу, педагоги отрабатывали вербальные средства, позволяющие эффективно и максимально полно собрать информацию об особенностях переживаний собеседника по поводу заявленной проблемы. В последующих дискуссиях были определены пути предупреждения недопонимания в процессе диалога. В итоге участники разработали рекомендации по определению наличия речевых нарушений в предложениях партнера и соответствующих реакций ведущего на их предъявление. При этом основной

категорией выступила категория *референта*, которая определяет наличие в предложении субъекта или предмета, производящих действие или являющихся объектом действия (см. Таб. 4).

Таблица 4

Примеры преодоления речевых нарушений собеседника в процессе сбора информации

№п.п.	Нарушение	Пример нарушения	Пример реакции ведущего диалог
1	Отсутствие референта в предложении	Мне нужна помощь.	Какая конкретная помощь вам нужна?
2	Наличие неспецифического референта в предложении	Это не поможет.	Что конкретно не сможет вам помочь?
3	Наличие обобщенного референта в предложении	Каждый это знает.	Кого конкретно вы имеете в виду?
4	Наличие обратного референта в предложении	Он меня не понимает.	Попробуйте сказать иначе: «Я не понимаю его». Что вы почувствовали? Что изменилось?
5	Наличие отглагольного существительного, неизменяемого по времени	Вы не представляете, какую боль это приносит!	Как вы ощущаете эту боль? Как вы об этом узнаете? Где она располагается у вас в теле?
6	Наличие обобщенных неспецифических глаголов в предложении	Она просто давит на меня!	Каким образом она давит на вас?

Представители *первого* уровня помимо выбора реакции, не всегда обнаруживали и само нарушение. Затруднения педагогов *второго* уровня сводились к конструированию ответа на выдвижение собеседником в предложении отглагольного абстрактного существительного, меняющего *процесс* на *событие*. Сложность состояла в том, чтобы отследить в речи собеседника слова, которые нужно перевести с существительного, статического и неизменяемого, в глагольную форму, активную по времени. В ситуации выбора активного участия в собственной жизни важно сориентировать собеседника на выбор конкретного процесса, позволяющего осознать важность контроля над происходящими событиями в решении собственной проблемы.

В процессе решения *второй* задачи участники определяли направления и способы отработки соответствующих средств построения эффективного диалога с собеседником в развитии партнерских отношений. Речь шла об усилении, закреплении достигнутых результатов в диалоге, устранении сомнений и противоречий, что по своей сути определяет содержание развивающей и воспитательной работы педагогов.

В итоге дискуссий были разработаны рекомендации по определению особенностей нарушений и соответствующих реакций ведущего на их предъявление собеседником. При этом основной категорией была выдвинута категория *модальности*, которая, во-первых, выражает отношение партнера к содержанию высказывания, во-вторых, – данное отношение задается формами наклонений глаголов, интонацией, вводными словами и т.п. Для того чтобы понять механизмы использования людьми модальных отношений и универсальной абсолютизации, в групповой работе с молодыми педагогами необходимо определиться в особенностях их действия (см. Таб. 5).

Таблица 5

Примеры преодоления речевых нарушений собеседника в процессе развития отношений

№п.п.	Нарушение	Пример нарушения	Пример реакции ведущего диалог
1	Наличие модального отношения необходимости	Мне следовало бы знать об этом больше.	Как вы думаете, что изменилось бы, если бы вы знали об этом больше?
2	Наличие модального отношения невозможности	Я не могу сделать это.	Что случится, если вы это все-таки сделаете?
3	Наличие универсальной абсолютизации окружающей реальности	Я никогда не делаю ничего правильно!	Можете ли вы сейчас вспомнить любой момент из своей жизни, когда вы смогли сделать что-то правильно?

Представители *первого* уровня осознали важность развития умений слушать и слышать, смотреть и видеть несоответствие словесного содержания его невербальному оформлению с целью создания условий, приводящих партнера в нужное конгруэнтное состояние. Педагоги *второго* уровня прояснили механизмы действия модальных отношений и абсолютизации, сориентировавшись на развитие собственных коммуникативных компетенций.

Решая *третью* задачу, участники отработали пути и средства воздействия на собеседников, находящихся на разных стадиях становления представлений о социализированном образе жизни. Молодым педагогам предлагались варианты проблемных ситуаций с целью определения способов их разрешения средствами ролевой игры (поочередная работа в тройках: «педагог», «подросток», «наблюдатель»).

Екатерина Д., представитель первого уровня:

«Я работала с “мальчиком”, не реагирующим на замечания взрослых. Наблюдая за вербальным и невербальным поведением собеседника, я обратила внимание на то, что “подросток” отвечает на вопросы либо односложно (да, нет, не знаю), либо встречным вопросом “Почему?”. Особенности поведения указывали на несоответствие между тем, что “ребенок” чувствует и тем, что он говорит. И только на вопрос: “Каким образом ты узнаешь о том, что не знаешь?” у собеседника проявился интерес, выразившийся удивлением. Закрепляя данное обстоятельство, мы вышли на осознание причин и определение способов преодоления “подростком” чувства обиды».

Виктория С., представитель второго уровня:

«У меня на приеме была “девочка”, переживающая внутренний конфликт. Она испытывала острую потребность в поддержке, сочувствии, но сама не была способна ощущать эти чувства относительно партнера. “Девочка” не осознавала границ опасного и безопасного, комфортного и дискомфортного поведения. Она вполне могла быть втянута в ситуацию зависимости от неадекватных поступков сверстников. В диалоге мы выяснили, что необходима организация условий, способствующих сознательному выбору безопасной позиции во взаимодействии и общении. При этом я ориентировала “подростка” на значимость ценности здоровья, безопасности, комфортности с точки зрения их значимости в социальном самоопределении».

Цель *заключительного* содержания интервизии – создание условий по определению средств и методов корректирования ценностных ориентиров и смыслообразующей активности, усовершенствования положений я-концепции, становления профессиональной идентичности через апробацию приемов построения конструктивного диалога с партнером по общению в завершающей его части, рефлексии эффективности всего процесса беседы.

На данном этапе были созданы условия, позволяющие решить следующие задачи: 1. Осознать важность интеграции компонентов психологической грамотности в направлении усовершенствования положений я-концепции через определение содержания заключительной части процесса беседы; 2. Определить собственные ресурсы, возможности, способности, ценности, смыслы в оформлении и внедрении в образовательную практику идентичности *Я – действующее*; 3. Осознать участниками первого уровня необходимость перехода на второй уровень второго этапа первой стадии подготовки; участниками второго уровня – на уровень интеграции компонентов психологической компетентности в статусе наставника.

В ходе решения *первой* задачи были отработаны приемы и средства построения конструктивного диалога, способствующего изменению у партнера ограничивающих убеждений в завершающей части общения. Основной категорией при этом определилась категория *завершенности*, которая выражается в намерениях собеседника привести в соответствие внутренние ресурсы, возможности с осознаваемыми способами решения собственных проблем. Поэтому речевые нарушения партнера по беседе на данном этапе, наоборот, связаны с его видением ситуации как логической невозможности решения своей проблемы (см. *Таб. 6*).

Таблица 6

Примеры преодоления нарушений в речи собеседника в процессе завершения отношений

№п.п.	Нарушение	Пример нарушения	Пример реакции ведущего диалог
1	Наличие убежденности (а) или предположений (б) о внутреннем состоянии значимого другого (ложное предвидение)	а) Я знаю, что для него хорошо, а что – плохо!	Интересно, как вы узнаете о том, что для него хорошо, а что – плохо?
		б) Если бы она действительно заботилась обо мне, то ей не надо было спрашивать, что мне нужно.	А если она не спросит, то, как она узнает наверняка о том, что вам нужно?
2	Наличие отрицательной причинно-следственной связи, обоснованной безграничной верой а) в значимого другого б) в свое влияние на другого	а) Их смех сводит меня с ума!	Каким образом их смех может сводить вас с ума?
		б) Она очень расстраивает меня!	Что конкретно она делает, когда столь сильно расстраивает вас?
3	Наличие генерализированных отрицательных оценочных утверждений	Глупо это делать!	Глупо по отношению к кому?

Представители *первого* уровня акцентировали значимость выяснения у ребенка того, как он узнает и проверяет свои заявления. По мнению участников, это необходимо делать в присутствии другого человека, по поводу которого сделано предположение о его чувствах и мыслях. Педагоги *второго* уровня говорили об особой роли нарушений в разворачивании и закреплении у собеседника острых, болезненных переживаний (обиды, чувства вины, тревоги, агрессии).

В процессе решения *второй* задачи использовались задания супервизорского характера. «Супервизируемый» должен был заявиться в присутствии стороннего «наблюдателя» на обсуждение с «супервизором» волнующей его проблемы, ограничивающей профессиональные возможности. Роль «супервизора» сводилась к обеспечению в диалоге с собеседником безопасности, доверия и осознания необходимости разделить ответственность за реализацию способов разрешения проблемы подопечного. В результате педагоги осознали важность обеспечения более опытным коллегой эффективного вхождения в профессию. При этом участники пришли к заключению о необходимости супервизии и определению ее содержания во взаимодействии с наставником.

Представители *первого* уровня в ходе супервизии акцентировали сложности взаимоотношений с детьми и подростками, их родителями в плане нехватки времени и сил организовать взаимодействие по четкому порядку.

Диалог *Екатерины Д.*, представителя первого уровня, с «супервизором»:

—Я привыкла оказывать помощь детям и подросткам, и они знают, что ко мне всегда можно обратиться.

—Какую конкретно помощь Вы имеете в виду?

—Поговорить с ребенком, утешить его, встретиться с учителем по поводу конфликта.

—Каковы же результаты Вашего вмешательства? Вы действительно помогаете?

—Мне трудно ответить на этот вопрос. Я делаю все, что могу и умею, но, добившись чего-то, я выбиваюсь из сил.

—Что Вы чувствуете при этом?

—Обиду, злость... пустоту.

В итоге дискуссий участники осознали потребность в осуществлении организационной интегрирующей помощи, позволяющей молодым педагогам во взаимодействии с наставником определенным образом упорядочить собственное профессиональное поведение через обсуждение содержания проблем обучающихся и планирование соответствующих мероприятий.

—Как Вы считаете, есть ли пути более экономной траты сил в решении проблем подростков?

—Наверное, есть, но я их пока не вижу.

—Что мешает Вам их увидеть и опробовать?

—Видимо, у меня присутствует недоверие к тому, что подросток в состоянии самостоятельно что-либо предпринимать. Я беру на себя слишком много, а нужно верить и направлять усилия ребенка. В этом случае мы разделяем с ним ответственность: я за воздействие, а он за собственный выбор.

—Что сейчас изменилось в видении Вами направлений эффективного взаимодействия с подростком?

—Во-первых, в диалоге мне необходимо строить именно партнерство в том смысле, что мы доверяем друг другу, четко обозначаем границы нашего общения. Во-вторых, мы вместе ищем способы выхода из проблемной ситуации, договариваясь, что под силу самому ребенку, а в чем ему нужно содействие. И, в-третьих, — определяем четкий план наших совместных действий.

—Что Вы чувствуете сейчас?

—Облегчение и желание все это осуществить.

Представители *второго* уровня говорили о том, что в целом верят в свои возможности, способны строить доверительные отношения, могут действовать при этом самостоятельно. В то же время было отмечено, что молодые люди в определенной степени становятся зависимыми от наставника, ориентируясь на его инструкции и руководство к действию. Участники данного уровня сориентировались на потребность в движении от пассивности и зависимости к активности в реализации самостоятельных действий.

Диалог *Виктории С.*, представителя второго уровня, с «супервизором»:

—Мне кажется, что я способна чувствовать собеседника. При этом я стараюсь не загружать себя чрезмерно его эмоциями: я слушаю и представляю то, что он рассказывает. Когда иду с работы, то стараюсь забыть о ней и думать о домашних делах. В общем, особых проблем у меня, кажется, нет.

—Кажется?

—Ну, в целом нет...

—Неужели у Вас совсем-совсем нет никаких проблем?

—Ну, у человека всегда есть какие-то сложности. Мне, например, не хватает средств убеждения и влияния. Чувствую, что во мне есть силы для этого, но когда пытаюсь их задействовать, то часто, как бы «спотыкаюсь» на каких-то фразах, становлюсь неуверенной и перехожу на назидательный тон.

—Что чувствуете при этом?

—Сначала уверенность, что ситуация мне подвластна, но потом растет чувство вины: я переоценила себя и не смогла сделать то, что по сути могла бы сделать.

—Как Вы это объясняете?

—С одной стороны, мне представляется, что я обладаю способностью управлять диалогом. Но с другой, встречая сопротивление, чувствую разочарование и далее — вину. Следовательно, моя точка зрения остается не принимаемой, и нужны более веские аргументы для убеждения и последующего обсуждения.

Для представителей *второго* уровня определилась важность осознания идентификации себя как профессионального субъекта, накопившего уже некоторый опыт и берущего ответственность за собственный выбор, использование соответствующих средств. Основной проблемой педагоги определили отсутствие возможности вступать в дискуссии с опытным коллегой. Это говорит о потребности самостоятельного поиска эффективных путей профессионального становления через обсуждение содержания этих направлений в интервизорском взаимодействии.

Виктория С., представитель второго уровня:

«Сейчас у меня появилась острая потребность в связывании теории и практики. Хочется осмысленно подходить к тому или иному теоретическому направлению в педагогике. До этого не было стабильного чувства профессионального стиля. Конечно, было представление о разнообразии стилей, но всему этому нагромождению не хватало организации, структуры, в которой можно было бы расположить разнообразные идеи, направления, теории. Сейчас очень хочется систематизировать свои теоретические знания для того, чтобы в определенной ситуации обратиться к той части структуры, в которой я найду нужную мне информацию. Несомненно, обсуждение с наставником результатов своих поисков дает реальную возможность выйти на собственный путь профессионального становления и развития».

В ходе решения *третьей* задачи необходимо было создать условия, способствующие переходу молодых педагогов *первого* уровня на *второй*, который закрепляет у них потребность в обучении методам и средствам осуществления наставнической помощи. Это задает эффективный поиск *интеграции* компонентов *психологической грамотности*. Участники *второго* уровня должны были определиться в значимости для них коррекционной (тонизирующей) помощи в контексте *интеграции* и *развития* компонентов *психологической компетентности*.

Екатерина Д., представитель первого уровня:

«Когда мы начинали работать и обсуждали в метафоре свои ожидания, у меня был образ “двери” в “комнату”, которая мне знакома и привычна. Сейчас мне очень важно сделать все максимально комфортно и удобно. Работая в группе, я сконструировала эскиз своего видения, который хочется воплотить. Я готова принять “гостя”, у меня сложилась картина успешного общения с ним. Еще я хочу, чтобы в “комнате” было “зеркало”, отражающее мое взаимодействие и позволяющее быстро реагировать на любые изменения в диалоге».

Виктория С., представитель второго уровня:

«У меня возникло желание сделать в “комнате” перестановку, а, может быть, и ремонт. Мне кажется, что пора более тщательно оформить весь интерьер. Как оказалось, мне не хватает системности, определенной завершенности в отношениях с “гостем”. Это важно для меня, как профессионала. Благодаря работе в группе ко мне пришло осознание важности целостности всего процесса коммуникации».

Педагоги третьего года адаптации

	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Психологическая грамотность	-0,8431	0,19117	-18,710	17	0,000
Психологическая компетентность	-1,2961	0,42167	-13,041	17	0,000
Психологическая культура	-0,6939	0,42872	-6,867	17	0,000

Таблица 8

Педагоги четвертого года адаптации

	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Психологическая грамотность	-1,1883	0,39709	-17,450	33	0,000
Психологическая компетентность	-0,8243	0,45747	-10,507	33	0,000
Психологическая культура	-0,3084	0,50301	-3,522	32	0,001

Анализ эффективности групповой работы осуществлялся через проведение повторного анкетирования. Статистический анализ расчетов по t-критерию Стьюдента показал выраженные различия средних показателей оценок молодых специалистов, что говорит об успешности психологической подготовки (см. Таб. 7, 8).

Выводы. Таким образом, сравнительный эксперимент позволил доказать:

1. Эффективность действия методологических принципов непрерывности и субъектности в реализации механизмов психологической подготовки в условиях гуманитаризации постдипломного образования;
2. Необходимость развития и интеграции у молодых педагогов компонентов психологической грамотности в ходе адаптации и профессионализации;
3. Значимость и эффективность супервизии и интервизии как технологических средств в процессе подготовки, приводящей педагогов к присвоению статуса наставников, сформировавших готовность к интеграции и развитию компонентов психологической компетентности.

Литература:

1. Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений / Под ред. Н. М. Борытко. М.: Академия, 2008. 320 с.
2. Крысько В.Г. Социальная психология: Курс лекций. М.: Аспект Пресс, 2003. 475 с.
3. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 50 с.

УДК 159.9.072

соискатель, почетный работник общего образования РФ, педагог-психолог Нальгиева Цэш Якубовна
Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х. М. Бербекова (г. Нальчик)

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ И УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье актуализируется проблема компьютерной зависимости у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Автор рассматривает данную проблему через проявление психолого-акмеологических особенностей, оказывающих достаточно серьезное влияние на формирование личностной структуры ребенка. В статье обосновываются причины формирования и проявления формирования специфических интересов детей, связанных с использованием компьютера в процессе различных видов деятельности, а также использования ресурсов сети Интернет, оказывающих непосредственное воздействие на развитие определенной группы потребностей, которые могут правомерно быть рассмотрены как негативные факторы возникновения и развития интернет-аддикции и компьютерной зависимости детей дошкольного и младшего школьного возраста. Автором выделены причины, обосновывающие психолого-акмеологические особенности данных видов зависимости у детей и намечен ракурс решения данных проблем, связанных с профилактикой и коррекцией аддиктивного поведения. В статье представлена степень научной разработанности данной проблемы в различных аспектах ее проявления, приводится классификация видов компьютерной и интернет-зависимости, определяющий типы аддиктивного поведения у детей. Автором раскрыты психолого-акмеологические факторы профилактики компьютерной зависимости у детей дошкольного и младшего школьного возраста, которые представлены с позиций возросшей в ракурсе данной проблемы значимости ведущих видов деятельности ребенка (в том числе и двигательной активности), влияющих на формирование психических, физических, психофизиологических и социальных качеств и особенностей.

Ключевые слова: дети дошкольного и младшего школьного возраста, психолого-акмеологические особенности проявления компьютерной зависимости, интернет-аддикция, классификация видов компьютерной зависимости, психолого-акмеологические факторы профилактики, структура личности.

Annotation. The article actualizes the problem of computer dependence in preschool and primary school children. The author considers this problem through the manifestation of psychological and acmeological features that have a rather serious influence on the formation of the child's personality structure. The article justifies the formation and manifestation of the formation of specific interests of children associated with the use of computers in the process of various activities, as well as the use of Internet resources that have a direct impact on the development of a certain group of needs that can legitimately be considered as negative factors for the emergence and development of the Internet -addiction and computer dependence of children of preschool and primary school age. The author outlined the reasons for the psychological and acmeological features of these types of dependence in children and outlined the perspective of solving these problems associated with prevention and correction of addictive behavior. The article presents the degree of scientific development of this problem in various aspects of its manifestation, provides a classification of types of computer and Internet addiction that determines the types of addictive behavior in children. The author reveals the psychological and acmeological factors of the prevention of computer dependence in preschool and primary school age children, which are presented from the perspective of the importance of the leading activities of the child (including motor activity) that influence the formation of mental, physical, psychophysiological and social qualities and features.

Keywords: children of preschool and primary school age, psychological and acmeological features of computer dependence, Internet addiction, classification of types of computer dependence, psychological and acmeological factors of prevention, personality structure.

Введение. В настоящее время компьютер и виртуальная Интернет-среда прочно вошли в жизнь подрастающего поколения. Этот социальный фактор оказывает фундаментальное влияние на становление мировоззрения детей, императивами формирования которого становятся психолого-акмеологические особенности, оказывающие достаточно серьезное влияние на личностную структуру ребенка.

Компьютер и Интернет-среда, как необходимость развития современного информационного общества, на сегодняшний момент перестали выполнять функции, обеспечивающие только поиск, хранение, передачу и обработку информации. Виртуальная среда масштабно вошла во все стороны жизнедеятельности человека, захватывая не только все сферы взаимодействия и коммуникации, но и те области ведущей деятельности, в рамках которой происходит становление и развитие личности ребенка. Это обуславливает формирование специфических интересов детей, которые зачастую не всегда связаны с познавательной деятельностью как сферой приобретения творческого опыта и получения нового знания, а также опосредует развитие определенной группы потребностей, которые не всегда имеют положительный характер для успешного развития и социализации [1; 3].

Формулировка цели статьи. В условиях современных реалий, когда родители не имеют возможности полноценно уделять внимание воспитанию и развитию своих детей в связи с занятостью на работе или же в связи с уже имеющейся конкретно у них Интернет-зависимостью, компьютер и всевозможные приложения начинают постепенно заполнять пространство ребенка. В связи с этим компьютерная зависимость начинает постепенно эволюционировать с простейшего «интереса к кнопкам и мышке» до полного зомбирования ребенка, приводящего к эмоциональным расстройствам [5].8

Насущность данной проблематики, а также актуализация необходимости поиска путей ее решения и определили цель нашей статьи, заключающейся в выявлении психолого-акмеологических факторов профилактики компьютерной зависимости у дошкольников и младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Вопросы аддиктивного поведения, связанные с использованием компьютера и формирующейся в жизни ребенка виртуальной средой, сопровождающей

⁸ Филатова Т. П. Компьютерная игровая аддикция – новый вид аддиктивного поведения XXI века. European journal of education and applied psychology. 2016. №3. С. 49-52.

игровой и другие процессы, в настоящее время стали освещаться достаточно широко учеными и исследователями различных научных областей.

Так, изучение аспектов детской и подростковой коммуникации в виртуальной среде, испытывающей неуклонную тенденцию к эскалации, затрагивались в педагогических трудах Э. А. Игнатьевой, Е. В. Смышляевой, А. В. Хуторского и др.

Вопросы, связанные с проявлением специфических особенностей в процессе социализации личности ребенка, имеющего различные степени проявления компьютерной зависимости, затрагивались в работах Э. В. Губенко, Е. И. Фуртаевой, Т. П. Филатовой, А. В. Хуторского, Р. М. Шамянова и др. Формирование социального самосознания, идентификации было раскрыто в исследованиях Е. И. Фуртаевой, О. С. Чебыкиной и др.

Культурный контекст социализации ребенка, подверженного компьютерной зависимости и связанный с формированием типа отношений и характера общения в них, рассматривался И. А. Смирновым, Р. Курцвейлом и др.

Особо глубоко в настоящее время исследуются вопросы, связанные с проявлением Интернет-аддикции и игровой зависимости дошкольников и младших школьников. Данный аспект широко представлен в трудах Н. А. Носова, А. А. Родионова, Ц. П. Прокопенко, О. М. Шахмаратовой и др.

Считаем важным также отметить, что определенную роль, касающуюся взаимодействия дошкольников и младших школьников с компьютером и Интернет-средой в контексте образовательной деятельности, раскрывали представители психолого-педагогических наук, среди которых теоретико-методологические основания представлены в трудах Н. Ф. Тальзиной, Е. А. Ленской, Э. Г. Скибицкого и др. Вопросам психологических проблем, возникающих в процессе знакомства детей с виртуальной средой и компьютером, были посвящены работы Э. А. Игнатьевой, И. А. Смирновой, Е. В. Смышляевой и мн. др.

На сегодняшний день предложена следующая классификация видов компьютерной аддикции, среди которых:

-игровая зависимость, в процессе возникновения и развития которой ребенок начинает сначала играть в игры, предполагающие индивидуальное участие, а затем – с партнером, групповые и, как специфический «рецидив» – сетевые игры, которые сначала всецело вовлекают в игровой процесс и формируют навязчивое желание получения определенных эмоций и ощущений, а затем и вкладывания определенной суммы денег, для большей эффективности игры и ее результата; при проявлении симптомов такой зависимости ребенок может сначала капризничать или проявлять агрессию при определенных видах запрета до полного «перемещения» в мир виртуальной игры с полным отказом от участия в каких-либо домашних делах и мероприятиях вплоть до самоустранения от учебы и пр.; таким образом вся жизнь дошкольника или младшего школьника перемещается в монитор, где разворачивается иной мир, который замещает отсутствие внимания ребенку со стороны родителей или увлекает его более, чем семейные отношения;

-зависимость сетевого характера, которая проявляется уже во взаимодействии коммуникативного плана; данная форма зависимости позволяет ребенку гораздо больше аспектов специфической свободы в общении, которая не всегда носит положительную окраску; в таком общении у ребенка формируется определенный кодекс этики, в рамках которой ребенок может позволить себе выразить мысли или контекст беседы не вполне нормативной лексикой, что, как правило, сопровождается безнаказанностью бесконтрольностью и формирует у младшего школьника те рамки несвойственной свободы, ответственность за которую ребенком не осознается; отсутствие же ответственности в неограниченных рамках неконтролируемой свободы говорит о неусвоенности норм и правил поведения ребенка в социуме, что достаточно неблагоприятно сказывается на его дальнейшей социализации, переоценке своих сил и возможностей, излишнего позиционирования личного «Я» при неспособности конструктивных действий и решений; помимо этого фактор присутствует и фактор внутренней личностной тревожности ребенка, неуверенности в себе, которая определенным образом мешает ребенку обзавестись друзьями в окружающем его микросоциуме, что говорит о высоком уровне фрустрации и получении желаемого иным способом, который впоследствии затягивает и только усугубляет положение ребенка;

-так называемая демотивационная зависимость, которая побуждает ребенка к «бесконечному» просмотру в сетях картинок, цитат и т.п., которые не только провоцируют эффект самой виртуальной зависимости, но деструктивно влияют на мышление младшего школьника, формируя его в ракурсе клиповости, обрывочности мыслей и пр.; формируемой, благодаря виртуальной среде, клиповое мышление уже в младшем школьном возрасте нарушает процесс формирования оценочных суждений, логических цепочек в рассуждениях, а у детей дошкольного возраста даже просто не дает полноценно развиваться данным качествам, необходимым для успешной учебной деятельности и последующей самореализации в жизни;

-зависимость, которая может быть охарактеризована как бесцельное «гуляние» по сети «Интернет»; данный вид зависимости начинает затягивать ребенка, начиная от безобидных просмотров, касающихся выбора игрушек, рекламы, перерастая в обзор сомнительных интересных фактов, пропуская через себя огромные потоки информации, роль которых не всегда предопределена и понимаема во временном континууме; мир виртуальных образов становится для ребенка настолько привлекательным, что он начинает постепенно утрачивать способности к самоорганизации своей обычной жизнедеятельности, которая по законам развития личности должна регулироваться ведущими видами деятельности на различных возрастных этапах [1; 3].

Одним из самых страшных, с нашей точки зрения, становится тот факт, что естественная потребность в движении, обуславливающая прогрессивное развитие растущего организма, перестает существовать как факт в информационно поглощающей жизни ребенка среде.

Основными причинами, анализ которых необходим для полноценного поиска путей преодоления аддиктивного поведения и выявления психолого-акмеологических факторов профилактики компьютерной зависимости, зачастую являются следующие:

-полное, частичное или эпизодически стабильное отсутствие внимания к ребенку со стороны родителей;
-высокий уровень фрустрации, обусловленный характером семейных отношений или отношений в других социальных группах, в которых ребенок социализируется;
-неправильный подход к обучению ребенка или развитию его познавательного интереса и познавательной активности с чрезмерным преувеличением роли электронных средств и электронных ресурсов;

-неправильное распределение времени ребенка в режиме дня;
-психологическая травма и ее посттравматические последствия;
-отклонения в развитии ребенка и попытка их преодоления с увеличением «удельного веса» информационных технологий в коррекционной деятельности, рассматривающейся зачастую в приоритете по сравнению с ручным трудом, двигательной активностью и т.п. [3; 4].

Классификация причин может быть самой разнообразной. В настоящее время, когда информационно-коммуникационные технологии вместе с ритмом жизни стремительно развиваются не всегда удается с точностью предугадать ракурс возникновения проблем. Тем не менее, область профилактики, основанной на выявлении психолого-акмеологических ее особенностях, следует искать сегодня, на наш взгляд, в двух основных направлениях: 1) психологической помощи, коррекции и поддержке и 2) психолого-педагогическому сопровождению, основанному на методологии педагогики сотрудничества, «инструменты» которой приемлемы для коррекционной деятельности как в семье, так и в образовательных учреждениях.

Так, среди основных психолого-акмеологических особенностей факторов профилактики компьютерной зависимости, на наш взгляд, следует выделить следующие:

-устранение в раннем возрасте возможности формирования привычки ребенка развлекать себя при помощи электронных средств, к которым можно отнести как компьютеры, так и телефоны, планшеты и др. гаджеты; это необходимо для того, чтобы у ребенка не формировался динамический стереотип поведения и были по возможности исключены из повседневной жизнедеятельности устойчивые связи между желанием развлечься и использовать в этих целях электронные средства;

-неоценимо в отношении психолого-акмеологической особенности профилактики ценность родительского внимания: «живое» внимание к ребенку и деятельностная позиция в общении не должны быть заменены общением с виртуальными персонажами; данная особенность определяет формирование у ребенка ценностно-смысловых жизненных ориентаций, которые основаны на установлении внутренних связей и привязанностей к живому общению, к проявлению чувств, эмоций и понимания того, что он нужен родителям;

-велико значение в осуществлении профилактики обогащения опыта ребенка путем непосредственного контакта с предметами, причем не только с игрушками, но и с материалами для ручного труда: получение тактильного опыта от ощущения текстуры материала, его свойств и пр. формирует у ребенка не только познавательный интерес, но и повышает психологический статус его развития; работа руками стимулирует нервные окончания, что благоприятно сказывается на развитии нового творческого типа мышления, позволяет ребенку, позволяет ребенку осознать богатую возможность получения нового знания самостоятельного, опираясь не на информационно-коммуникационный опыт, а на практическую деятельность и выявление разнообразных свойств и признаков предмета или явления;

-педагогика сотрудничества (как семейная, так и в образовательных учреждениях) является ценным аспектом профилактики компьютерной зависимости ребенка: посмотреть мультфильм или инсценировать мультфильм – имеет огромнейшую разницу для формирования той среды, в которой ребенок развивается, так как включение в работу в большей части только зрительного анализатора (при большом количестве времени, которое ребенок может проводить за просмотром различных фильмов и передач) уступает в развивающей направленности слова и театрализованного действия, когда ребенок сам может становится участником процесса; такая работа требует, конечно, колоссального труда, времени и терпения, но это стоит того, чтобы быть уверенным в том, что ребенок получит гораздо больший уровень в развитии психических процессов, свойств и качеств, начиная от продуктивного воображения и заканчивая высоким уровнем критического мышления на фоне стабильно познавательной активности;

-включение ребенка в систематическую физическую деятельность (спорт, физкультурно-оздоровительные мероприятия, подвижные игры и пр.) неоценимо и несоотносимо с пользой, получаемой от ранней информационной грамотности; физическая культура и режимные моменты (зарядка, гигиенические процедуры и т.п.) формируют у ребенка ценности здорового образа жизни и потребность в двигательной активности, которая уже сама по себе может выступать ценным фактором профилактики компьютерной зависимости [2].

Выводы. Если задаться целью анализировать критические ситуации в жизни ребенка, связанные с желанием уберечь его от чрезмерного увлечения компьютером, можно найти массу ценных факторов, обуславливающих профилактическую деятельность, основным моментом которой остается мотивация. Остается помнить, что сегодняшние формы социальной активности детей достаточно тесно связывают их с виртуальным пространством. Погружаясь в искусственно созданную среду, управляемую собственными законами, ребенок не всегда осознает качество ее содержания и уровень приносимой пользы.

Литература:

1. Воронов, Д. И. Компьютерная зависимость и социально-психологические закономерности ее проявления / Д. И. Воронов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №3 (50). – С. 167-171.
2. Воронов, Д. И. Профилактика и психокоррекция компьютерной зависимости комплексом средств психотренинга и физической культуры / Д. И. Воронов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №5 (58). – С. 123-126.
3. Компьютерная зависимость у детей: причины формирования и методы профилактики [Электронный ресурс]. – 2018. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/deti/komp-yuternaya-zavisimost-u-detej-prichiny-formirovaniya-i-metody-profilaktiki>
4. Жукова, М. В. К вопросу о необходимости подготовки будущего педагога к работе по профилактике игровой компьютерной аддикции у дошкольников и младших школьников / М. В. Жукова, Е. В. Фролова, К. И. Шишкина // Вестник ЧГПУ. – 2016. – №8. – С. 44-51.
5. Филатова, Т. П. Компьютерная игровая аддикция – новый вид аддиктивного поведения XXI века / Т. П. Филатова // European journal of education and applied psychology. – 2016. – №3. – С. 49-52.

УДК 159.9

кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный аграрно-технологический университет им. академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФИНАНСОВОГО МЕНЕДЖЕРА В СИСТЕМЕ ЖИЛИЩНОГО КРЕДИТОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности профессиональной деятельности специалистов по жилищному кредитованию финансово-кредитных организаций. Проанализировано значение поведения заемщиков ипотечного жилищного кредитования при изменении условий внешней среды и благосостояния заемщика. Представлены результаты моделирования ситуаций по работе с проблемными заемщиками будущих финансовых менеджеров. Даны рекомендации по формированию навыков психологического выявления, разрешения и предупреждения кредитных рисков.

Ключевые слова: ипотечное жилищное кредитование, специалисты финансового менеджмента, добросовестный заемщик, поведенческие реакции заемщика в изменяющихся условиях, недобросовестный заемщик.

Annotation. This paper is devoted to psychological aspect in professional engagement of mortgage bankers. Also significance of behavioral borrower habits in varied economic environment subject to personal welfare is analysed. The results of modeling interactions with consumer default are highlighted. Moreover, recommendations for building proper skillset in order to reveal, resolve and prevent credit risks are given.

Keywords: mortgage, financial professionals, borrower with a good credit score, borrower behavioral habits in varied environment, consumer default.

Введение. Удовлетворение одной из основных потребностей человека – потребности в безопасности, является причиной приобретения собственного жилья, «крепости» для себя и своей семьи (удовлетворение потребности в принадлежности к социальной группе). Особенностью решения жилищного вопроса в современной социально-экономической ситуации считается ипотечное жилищное кредитование как наиболее частый и более доступный способ приобретения собственного жилья и улучшения жилищных условий, прежде всего, молодежи, молодым семьям, семьям с детьми.

Практика применения социальной ипотеки по таким программам ипотечного кредитования, как «Ипотека – молодым семьям», «Материнский капитал», «Ипотека молодым учителям», «Ипотека молодым военным», подразумевающая кредитование на льготных условиях с использованием как рыночных, так и социальных механизмов, позволяет не только улучшить жилищное положение социально незащищенных слоев населения, но и повлиять на демографическую ситуацию в стране, снизить социальную напряженность, стать основой стабильных взаимоотношений в обществе.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть психологические особенности профессиональной деятельности специалистов финансового менеджмента. Проанализировать поведение заемщиков ипотечного жилищного кредитования при изменении условий внешней среды и личного благосостояния. Провести моделирование ситуаций по работе с проблемными заемщиками будущих финансовых менеджеров. Дать рекомендации по формированию навыков психологического выявления, разрешения и предупреждения кредитных рисков.

Изложение основного материала статьи. Ипотечный жилищный кредит – долгосрочный кредит, предоставляемый финансово-кредитной организацией на цели приобретения, строительства, ремонта (отделки) и реконструкции объектов недвижимости; приобретенное жилье обычно закладывается банку до возвращения кредита и процентов.

Социальная значимость жилищного кредитования в рамках повышения экономического благосостояния населения, экономической свободы граждан при выборе способа решения жилищной проблемы является основанием для особого внимания со стороны финансово-кредитных организаций, учета социально-психологических особенностей как заемщиков, так и процесса жилищного кредитования в целом.

В результате социально-экономических преобразований, произошедших в России за последние два десятилетия, кардинальным образом изменились сознание и поведение людей, касающиеся жилищного вопроса: от социального найма, обмена и получения жилья «в порядке очереди» – к приобретению собственного жилья, самостоятельному строительству домов. Необходимо отметить, что у 70 % населения страны появились планы по улучшению жилищных условий. Произошло осознание жилищной проблемы, возросла степень информированности и понимания способов решения жилищного вопроса, а также доверия к ипотеке как способу решения жилищных вопросов, реализуется планирование (с расчетом экономических возможностей, рисков и т.д.) и осуществление реальных действий по улучшению жилищных условий.

Немаловажным последствием ипотечного жилищного кредитования, по мнению З.Л. Гариповой, является формирование и увеличение среднего класса, характеризующегося наличием собственности (недвижимости). Согласно социально-экономическому анализу ипотечного жилищного кредитования, прогнозируются социально-психологические изменения жизнедеятельности заемщиков. Известно, что теневая занятость, нелегализованный и/или нестабильный доход формируют негативное отношение кредитора к заемщику и, как результат, – отказ в предоставлении ипотечного кредита. Основой стабилизации отношений финансово-кредитных организаций и заемщиков можно считать соблюдение законов и норм, способствующих легализации доходов и повышению кредитоспособности потенциальных заемщиков [1].

Система жилищного кредитования, с одной стороны, зависит от состояния национальной экономики, а с другой стороны, является основанием развития экономики. По данным Центрального банка России, доля ипотечных жилищных кредитов (ИЖК) в общем объеме кредитов, предоставленных физическим лицам, в первом полугодии 2017 года составила 19,5 %, превысив показатель первого полугодия 2016 года на 16,3 %, а также соответствующего периода рекордного 2014 года. То есть, каждый пятый полученный кредит необходим заемщику для улучшения жилищных условий [5].

Наряду с высокой социальной направленностью, обеспеченностью кредита объектом недвижимости, жилищные кредиты, как и прочие, имеют кредитные риски. Кредитный риск – риск, возникающий вследствие несвоевременного и/или неполного исполнения или неисполнения заемщиком своих обязательств перед финансово-кредитной организацией по возврату денежных средств и/или других финансовых активов. По данным Центрального банка России, отмечается увеличение задолженности по ИЖК в рублях: на 1 июля 2017 года величина задолженности по ИЖК в рублях по сравнению с 1 июля 2016 года увеличилась на 12,8 % [5].

Вследствие этого, процедура предоставления жилищного кредита работником финансово-кредитной организации – финансовым менеджером, включает, помимо ответственной и внимательной работы с документами (проверка документов клиента, заполнение заявки на кредит, оформление договора, выдача кредита), личный контакт с клиентом – потенциальным кредитным заемщиком, направленный на минимизацию кредитных рисков.

Эффективное межличностное взаимодействие финансового менеджера и заемщика, включающее психологическую оценку личности клиента, информирование об условиях кредитования, наличии хорошей кредитной истории у заемщика, обязанностях и ответственности клиента, – выступает залогом исполнения финансовых обязательств заемщика перед финансово-кредитной организацией.

В связи с тем, что жилищный кредит подразумевает, финансовые обязательства заемщика на протяжении длительного времени (в среднем, 15-20 лет и более), необходимо учитывать следующие важные факторы, влияющие на возникновение кредитного риска:

1) социально-экономические изменения условий внешней среды: рыночный риск, процентный риск, риск изменения валютного курса (при условии ипотеки в иностранной валюте);

2) социально-психологические изменения заемщика, связанные с его благосостоянием и изменением состояния приобретаемого жилья (чрезвычайные ситуации, потеря прав собственности) [2].

Необходимо отметить, что стоимость жилья имеет прямую зависимость от состояния рынка (рыночный риск). При приобретении квартиры путем кредитования заемщик рассчитывает на стабильность рынка или рост цен на недвижимость и остерегается падения стоимости жилья в период погашения кредита. Снижение (резкое падение) рыночной цены жилой недвижимости является фактором переплаты, финансовых потерь заемщика и снижения мотивации приобретения данной недвижимости в собственность вплоть до отказа от жилья.

Риски, обусловленные социально-экономическими изменениями условий внешней среды, являются источниками рисков заемщика и кредитора.

Важным мотивационным фактором погашения жилищного кредита является благосостояние заемщика и изменение состояния приобретаемого жилья (потеря или ухудшением состояния жилья вследствие чрезвычайных происшествий, например, пожара; потеря прав собственности на жилье).

Неплатежеспособность заемщика чаще всего выражается в несвоевременной оплате жилищного кредита или в отказе от погашения кредита в связи с финансовой несостоятельностью заемщика. Причины такого поведения заемщика могут быть как изменение благосостояния заемщика (экономический фактор), так и изменение готовности заемщика погашать кредит (социально-экономический и социально-психологический факторы).

Сдерживающим фактором неоплаты кредита можно считать инвестирование в приобретение жилья собственных средств, так как у заемщика появляется мотивация собственника, его отношение к объекту залога становится более бережным, он начинает активнее обустроить свое местожительство. Оптимальное соотношение заемных средств и стоимости жилья находится в пределах 70-75 %. При повышенном уровне рисков, связанных с заемщиком, этот показатель снижается до 40-50 % [4].

Следует отметить, что психологическим фактором невыполнения условий кредитного договора является особенность поведения заемщика. Среди факторов, воздействующих на величину банковского кредитного риска, предложенных С.Н. Кабушкиным, данная линия поведения заемщиков относится к разряду личностных факторов (недисциплинированность заемщика, препятствование банковскому контролю и др.) [3]. Недисциплинированность заемщика может проявляться в не оформлении ипотеки в силу закона кредитуемых объектов недвижимости в установленные кредитными договорами сроки, не страховании или несвоевременном перестраховании залогового имущества, и как следствие – получение денежных средств без надлежащего обеспечения залога, что повышает кредитные риски.

Таким образом, заемщик способен занять позицию «недобросовестного заемщика» и стать объектом повышенного внимания со стороны финансово-кредитной организации.

В целях минимизации кредитных рисков для финансово-кредитной организации менеджеру по жилищному кредитованию необходимо сопровождение выполнения кредитного договора на протяжении всего срока: от финансовой и психологической оценки заемщика до полного погашения кредита. Благосостояние и изменение состояния приобретаемого жилья (чрезвычайные ситуации, потеря прав собственности) являются объектами непосредственного контроля со стороны кредитора как на стадии предоставления кредита, так и в течение периода его погашения.

Наряду с новыми методами оценки качества потенциальных заемщиков посредством статистических моделей по определению надежных (с маловероятной возможностью банкротства) и ненадежных (подверженных риску банкротства) заемщиков, менеджеры по жилищному кредитованию должны владеть навыками психологического выявления, разрешения и предупреждения кредитных рисков. К таким навыкам относится, в первую очередь, проведение переговоров с заемщиком с просроченной ссудной задолженностью. Психологическая подготовка и настрой на конструктивные переговоры должны обеспечивать уверенность менеджера в проводимых мероприятиях и вселять в заемщика убеждение в необходимости принятия исчерпывающих мер по оценке своего финансового положения, перспектив решения вопроса о погашении просроченной задолженности во внесудебном порядке и сохранения жилья в собственности.

Как правило, в ходе проведения переговоров между менеджером по жилищному кредитованию и заемщиком, стороны могут совместно выработать стратегию поведения, в конечном итоге направленную на снижение кредитных рисков. Например, провести реструктуризацию просроченной ссудной задолженности с учетом текущего финансового состояния заемщика и стоимости объекта недвижимости, являющегося предметом залога, а также готовности заемщика во внесудебном порядке исполнять свои финансовые

обязательства. В условиях стабильного роста просроченной ссудной задолженности физических лиц активизация мероприятий, направленных на реструктуризацию просроченных кредитов, оказывает положительное влияние на эффективность управления кредитным риском.

Несмотря на отсутствие просроченной ссудной задолженности у заемщика, являющегося добросовестным, менеджеру необходимо постоянно контролировать выполнение заемщиком обязательных условий кредитного договора: своевременную передачу в залог имущества заемщика, своевременное перезаключение договоров страхования с целью обеспечения непрерывности страховой защиты имущества, находящегося в залоге у финансово-кредитной организации.

Ввиду значимости финансовых последствий (потерь, банкротства) для финансово-кредитной организации, связанных с невыполнением условий договора ипотечного жилищного кредитования, а также высокой ответственности менеджеров по ведению кредитного договора, автором проведен ряд семинарских занятий в рамках дисциплины «Психология» у студентов, обучающихся по направлениям «Экономика», профиль «Финансы и кредит» и «Менеджмент», профиль «Финансовый менеджмент» Пермского государственного аграрно-технологического университета, – потенциальных менеджеров по жилищному кредитованию.

Моделирование ситуации по работе с проблемными, недобросовестными заемщиками будущих финансовых менеджеров автором построено по принципу приобретения навыков деловой коммуникации студентов в учебной профессиональной среде. Целью данной деловой игры является диагностика профессиональной пригодности, а также совершенствование профессионализма.

В ходе деловой игры автором представлено студентам несколько ситуаций (задержка платежей; отсутствие платежей; отсутствие перестрахования заложенного имущества; не оформление документов на заложенное имущество в государственных органах регистрации недвижимого имущества) и предложены роли заемщика, менеджера по кредитованию, руководителя отдела кредитования, сотрудника юридического отдела финансово-кредитной организации. Моделируемые ситуации переговоров проигрываются как в досудебном, так и в судебном порядке.

В результате моделирования ситуаций по работе с недобросовестными заемщиками у обучающихся существует не только возможность применения знаний, полученных при изучении экономических дисциплин, но и получения опыта превентивной и непосредственной работы по снижению кредитного риска, проигрывания стрессовых и критических ситуаций.

Применение деловых игр и других форм активной работы по формированию профессиональных навыков менеджеров по жилищному кредитованию целесообразно также в рамках проведения практических (семинарских) занятий по таким дисциплинам, как «Менеджмент», «Финансовый менеджмент». «Финансы и кредит», «Деньги, кредит, банки» и т.д.

Выводы. Сложно переоценить как экономическую, так и социальную значимость ипотечного жилищного кредитования в России. Выполнение функций обеспечения собственным жильем населения, особенно, молодых специалистов, молодых семей, семей с детьми – первоочередная задача, решение которой возможно с учетом привлечения ресурсов финансово-кредитных организаций.

Поэтому, профессиональная деятельность финансовых менеджеров по жилищному кредитованию напрямую подчинена решению данной задачи, а также необходимости принятия обоснованных решений в случае предоставления кредитных средств и дальнейшему мониторингу по исполнению взятых на себя обязательств заемщиком.

Литература:

1. Гарипова З.Л. Социальные последствия ипотечного жилищного кредитования / З.Л. Гарипова // Финансы и кредит. – 2014. – № 31 (607). – С. 25-31.
2. Грюнинг Х. ван, Брайович Братанович С. Анализ банковских рисков. Система оценки корпоративного управления и управления финансовым риском / Х. ван Грюнинг, С. Брайович Братанович / Пер. с англ.: вступ. сл. д.э.н. К.Р. Тагирбекова. – М.: Изд-во «Весь мир», 2004. – 304 с.
3. Кабушкин С.Н. Управление банковским кредитным риском: учебное пособие / С.Н. Кабушкин. – 4-е изд., стер. – Минск: Изд-во «Новое знание», 2007. – 336 с.
4. Кульмухаметова Ф.М. Основные особенности и риски жилищного кредитования / Ф.М. Кульмухаметова // Финансы и кредит. – 2007. – № 23 (263). – С. 33-39.
5. О состоянии рынка ипотечного жилищного кредитования в первом полугодии 2017 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.cbr.ru/statistics/ipoteka/am_1-2017.pdf (дата доступа 01.02.2018).

УДК: 159.9.

кандидат психологических наук, старший преподаватель Русьева Ирина Александровна

Федеральное государственное автономное учреждение высшего образования

«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

психолог Волкова Ирина Владимировна

Коммунальное государственное учреждение «Центр для ресоциализации лиц,

оказавшихся в трудной жизненной ситуации» акимата Зырянского района (г. Зырянск)

СВЯЗЬ ДЕТСКИХ ВОСПОМИНАНИЙ И САМООЦЕНКИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК 16-20 ЛЕТ

Аннотация. Статья посвящена исследованию детских воспоминаний во взаимосвязи с самооценкой у юношей и девушек 16-20 лет. Выявлена корреляционная связь негативных детских воспоминаний с самооценкой, установлены различия в эмоциональной насыщенности и детальности детских воспоминаний между юношами и девушками.

Ключевые слова: память, детские воспоминания, самооценка, стиль жизни, юношеский возраст.

Annotation. The article is devoted to the investigation of childhood memories in connection with self-esteem young men and women aged 16-20. The correlation of negative childhood memories with self-esteem has been revealed, differences in the emotional richness and detail of childhood memories between young men and women have been established.

Keywords: memory, childhood memories, self-esteem, self-esteem, lifestyle, youthful age.

Введение. Многие исследователи подчеркивают значение детских воспоминаний и раннего опыта для развития психики и психологического благополучия человека. Представители психоанализа З. Фрейд [7], А. Фрейд [6], А.Адлер и их последователи рассматривают ранний период жизни человека как определяющий его характер и фатально влияющий на его будущее и стиль жизни [1], [2]. Исследователи памяти, в частности П. Бауэр, М. Ларкина отмечают, что вспомнить события детства до 3-3,5 лет практически невозможно, что объясняется феноменом «детской амнезии». Тем не менее, автобиографические события прошлого, носящие яркий эмоциональный характер, могут вспоминаться подростками и взрослыми даже спустя годы [8].

В течение времени воспоминания могут частично искажаться, дополняться деталями и изменяться под воздействием нового опыта. Э.Лофтус [9], [10] установила, что самые ранние воспоминания представляют собой смеси подлинных воспоминаний, рассказов, воспринятых от других, и мнимых сцен, придуманных подсознанием.

Таким образом, исследование детских воспоминаний имеет важное значение для понимания самоощущения личности человека в дальнейшей жизни. Согласно А.Адлеру, ранние воспоминания – это начало автобиографии, в которой есть первая оценка себя, и она лежит в основе самооценки [1]. При этом, не сам факт негативного переживания или травмы влияет на воспоминание о нем, а значение, которое человек придает произошедшему [2].

Формулировка цели статьи. Выявление связи негативных детских воспоминаний о себе и родителей и самооценки у молодых людей в возрасте 16-20 лет. Описание особенностей мужских и женских воспоминаний.

Изложение основного материала статьи. Юношеский период является периодом самоопределения, становления личности, в котором многое зависит от самооценки. В этом возрасте у молодых людей, согласно возрастным периодизациям (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон) актуальны вопросы выбора профессии, жизненного самоопределения, планирования будущих достижений. Заниженная или завышенная самооценка, связанная с обидой на родителей, чувством вины и стыда, может влиять на успехи или на неудачи молодого человека и на их восприятие.

Исследование связи самооценки девушек и юношей и их детских автобиографических воспоминаний позволит выявить причины трудностей, связанных с неадекватной самооценкой, и выработать пути их коррекции.

Исследованием детских воспоминаний занимались многие отечественные и зарубежные ученые (З. Фрейд, А. Адлер, Д.П. МакАдамс, Э. Лофтус, П. Бауэр, В.В. Нуркова), что указывает на постоянный интерес к этой теме на протяжении длительного времени.

В то же время, вопрос о связи детских воспоминаний с самооценкой людей в возрасте 16-20 лет не имеет четкого научно обоснованного ответа. Актуальной задачей становится поиск и исправление ошибок, которые были сделаны в раннем периоде развития человека, изживание ранних детских травм и стрессов. А.Адлер связывает детские воспоминания со стилем жизни: «Стиль жизни - это единство, он сформировался в процессе преодоления трудностей пережитых в детстве, и основывается на стремлении к цели» [2, с. 72]. Соответственно, детские воспоминания не просто хранятся в памяти человека, но и могут оказывать влияние на самоощущение и самоотношение человека во взрослом возрасте.

Д.П. МакАдамс [4] утверждает, что жизненные истории основываются на биографических фактах, но выходят за их пределы, потому что люди избирательно считают что-то из своего опыта подходящим, и в воображении перестраивают прошлое и будущее, чтобы создать такие истории, которые будут обладать для них самих смыслом. Если человек уверен в себе, готов нести ответственность и право выбора за свою жизнь, имеет высокую самооценку, тот он перестраивает свои воспоминания согласно своей жизненной истории и его воспоминания скорее содержат позитивный детский опыт. Установка на негативное мышление может повлечь за собой избирательность в воспоминаниях с акцентом на негативные события прошлого.

Также и В.В. Нуркова [3], [5] считает, что детские воспоминания – это результат избирательного процесса подходящих воспоминаний для автобиографического нарратива взрослым человеком. Взрослый человек выборочно использует автобиографическую память для создания истории своей жизни. Молодые люди с высокой самооценкой выбирают воспоминания, где отсутствует негативный детский опыт, и создают жизненную историю, опираясь на другие воспоминания, которые содержат позитивный детский опыт. Это не говорит о том, что негативные воспоминания отсутствуют у человека, возможно человек имел негативный детский опыт, но свою жизненную историю, имея высокую самооценку, он будет строить не на этих

воспоминаниях. И так работают психологические защиты, вытесняя травмирующие события и сохраняя в воспоминаниях позитивно окрашенные события и образы.

Настоящее исследование проводилось на базе Коммунального государственного учреждения «Зыряновский технологический колледж», г. Зыряновск. Эмпирическая база исследования составляет 60 человек: 30 юношей и 30 девушек в возрасте от 16 до 20 лет.

Гипотезы исследования:

1. Существует связь между количеством актуализированных негативных детских воспоминаний о себе и родителях у молодых людей 16-20 лет и высотой самооценки.

2. Существуют качественные различия в описании и эмоциональной окраске детских воспоминаний между юношами и девушками.

Методы исследования:

1. Метод анализа ранних детских воспоминаний А. Адлера;

2. Проективная методика «Шкала самооценки» G.J. Manaster и R.J. Corsini (в адаптации Сидоренко).

Обработка результатов исследования проводилась с помощью контент-анализа детских воспоминаний-изложений, по эмоциональной насыщенности и детальности, корреляционный анализ по критерию Пирсона, сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни.

В результате контент-анализа детских воспоминаний было установлено, что 86,6% девушек указали хотя бы одно воспоминание с негативной окраской, 13,4% девушек указали только позитивные воспоминания. У юношей наблюдается следующее распределение: 63,3% юношей указали хотя бы одно воспоминание с негативной окраской, 36,6% юношей указали только позитивные воспоминания.

В исследовании установлено, что 78% испытуемых имеют среднюю самооценку. Распределение величины самооценки по полу оказалось неравномерным: в группе юношей не наблюдается участников с низкой самооценкой, и больше участников со средней самооценкой, в отличие от девушек, у которых есть показатели низкой самооценки и больше участниц с высокой самооценкой. Это можно охарактеризовать в целом как тенденцию – у юношей к усреднению, а у девушек – к большему разбросу показателей.

Несмотря на такие показатели, 48 % испытуемых имеет чувство неудовлетворенности собой, выраженное величиной расхождения между я-реальным и я-идеальным по методике «шкала самооценки» G.J. Manaster, R.J. Corsini, то есть, между тем как человек оценивает себя сейчас и той самооценкой, которую он бы хотел иметь на данный момент.

Таким образом, самооценка женщин, возможно, более податлива изменениям, и восприятие себя несколько острее, и эта лабильность может определять завышение и занижение показателей самооценки. Стремление к средним показателям у мужчин скорее указывает на устойчивость самооценки к внешним и внутренним воздействиям, сглаживание противоречий и конфликтов. Иметь среднюю самооценку – наиболее безопасно, не обязывает к высоким достижениям, но и не принижает чувства собственного достоинства.

С помощью корреляционного анализа Пирсона выявлена сильная обратная корреляционная связь между негативными воспоминаниями и показателем самооценки ($r = -0,867$, $p = 0,001$), то есть, чем выше самооценка испытуемых, тем меньше негативного детского опыта присутствует в воспоминаниях-изложениях и наоборот, чем ниже самооценка, тем больше негативных детских воспоминаний у испытуемых.

В таблице 1 представлено соотношение позитивных и негативных воспоминаний у юношей и девушек.

Таблица 1

Сравнительный анализ количества негативных детских воспоминаний между юношами и девушками

Воспоминания в изложении	Девушки	Юноши
Одно воспоминание негативное	11	11
Два воспоминания негативные	9	3
Три воспоминания негативные	6	5

Таким образом, у девушек наблюдается больше негативных детских воспоминаний, чем у юношей. Можно предположить, что причина состоит в различии воспитания по половому признаку. Во многих семьях юношей с детства приучают не жаловаться, терпеть боль, быть самостоятельным, отстаивать свои позиции, самостоятельно решать проблемы. Девочкам разрешено искать помощи у родителей, жаловаться, рассказывать о своих неприятностях, во многих семьях девочки могут рассчитывать на помощь родителей.

По эмоциональной насыщенности и детальности воспоминаний выявлены значимые различия между группами девушек и юношей (см. рис. 1).

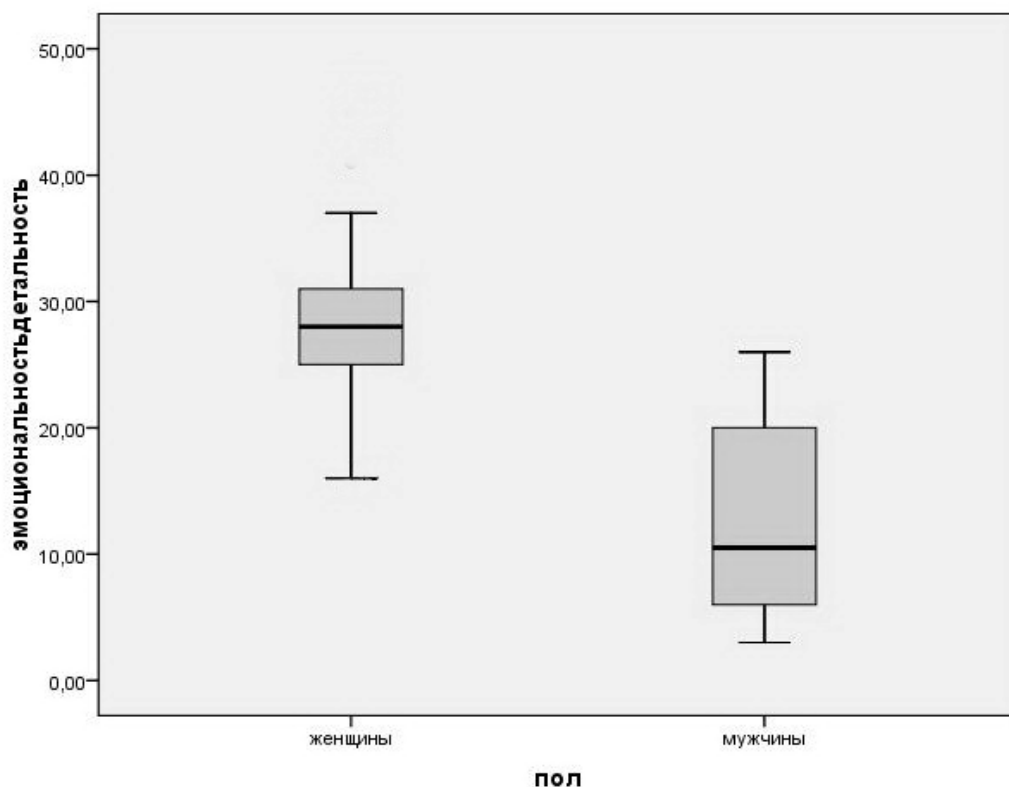


Рисунок 1. Различия эмоциональности и детальности воспоминаний в группах юношей и девушек

В результате качественного анализа воспоминаний-изложений было установлено, что детские воспоминания у девушек более детальные и подробные, более эмоционально окрашены, чем у юношей (например, «Об этой кукле я мечтала очень долго, моей радости не было предела»). Воспоминания юношей очень часто просты, без деталей, описывают конкретную ситуацию либо с полным отсутствием описания своего эмоционального состояния, либо с очень скупой эмоциональной окраской (например, «...мне купили велосипед» или «у меня был ежик»). Возможно, эти различия связаны с тем, что для девушек более характерна повышенная эмоциональность и общительность, что обуславливает содержательную наполненность воспоминаний-изложений и повышенную детальность.

Можно выделить несколько категорий эмоционально насыщенных и детальных воспоминаний у молодых людей и сравнить группу юношей и девушек на предмет того, какие воспоминания больше запомнились девушкам, а какие юношам (см. табл. 2).

Таблица 2

Частота позитивных и негативных воспоминаний у юношей и девушек

Воспоминания	юноши	девушки
Позитивные о родителях	0	4
Учиться плавать	2	1
Велосипед, мотоцикл	2	1
Животные	2	1
Подарки, покупки	2	4
Детский сад, школа	2	7
Лего, море, путешествие	4	4
Игры с друзьями, братьями, сестрами	9	15
Негативные о родителях	0	10
Страх утонуть	0	4
Травмы	8	6

У девушек больше воспоминаний, связанных с родителями, близкими, с общением и играми с друзьями, братьями и сестрами, при этом, воспоминаний негативного характера больше, чем позитивного. У юношей воспоминания о родителях не выражены, больше встречается воспоминаний о разных видах деятельности: велосипед, мотоцикл, плавание. Воспоминания о страхе утонуть встречаются у девушек, в то время как

воспоминания о реально произошедших травмах встречаются в обеих группах, чаще о травмах вспоминают юноши.

По воспоминаниям девушек, у них взаимоотношения с отцами лучше, ближе, чем с матерью, часто мать выступает в ярких, негативных воспоминаниях. Хотя, иногда мать и отец объединяются под словом родители, и они выступают вместе против ребенка (например, «родители часто наказывали»), а по отдельности мать яркая негативная фигура, отец не имеет негативной окраски. И можно предположить, что в таких случаях у испытуемых будет средняя самооценка и возможно не будет выражено чувство неудовлетворенности собой, потому что ребенку важно иметь теплые отношения хотя бы с кем-то одним из родителей, чтобы иметь здоровую самооценку в будущем. Психоаналитическое трактование данной особенности основано на понимании психосексуального развития ребенка и объясняется проявлениями Эдипова комплекса и комплекса Электры, которые приходятся на дошкольный возраст. В соответствии с этим, девочки больше тянутся к отцу, бессознательно воспринимая мать как негативную фигуру, а мальчики, напротив, устанавливают более теплые отношения с матерью, соперничая с отцом.

В целом, у юношей выше показатели самооценки, чем у девушек и присутствует меньше негативных детских воспоминаний. В воспоминаниях чаще присутствуют друзья и гораздо реже – образ матери и отца, возможно, потому что некоторые родители не имеют достаточно близких доверительных отношений с сыновьями, считая, что для мальчика важнее научиться быть самостоятельным и мужественным. Часто общение с мальчиком заключается в директивных указаниях со стороны родителей. Тем не менее, это не влияет на самооценку юношей, возможно, главное для гармоничного развития – иметь близкого человека, кому можно довериться, попросить помощи, даже если это не родитель, а друг.

В некоторых случаях, в воспоминаниях девушек также не упоминаются родители, и это не сказывается на самооценке, правда в воспоминаниях присутствуют другие люди: тети, дяди, бабушки. Таким образом, если родственники или другие люди окружают ребенка заботой и вниманием, то наличие или отсутствие воспоминаний о родителях в этом случае не будет иметь прямой связи с самооценкой.

Выводы: в исследовании установлено, что негативные и позитивные детские воспоминания имеют корреляционную связь с высотой самооценки у юношей и девушек в возрасте 16-20 лет. Чем выше самооценка молодых людей, тем меньше в их воспоминаниях негативно окрашенных событий и фигур. В целом, воспоминания девушек более детальные и эмоционально окрашены, в них чаще присутствуют родители. Для юношей характерно краткое и менее эмоциональное изложение воспоминаний.

Результаты данного исследования могут использоваться педагогами и психологами в работе с молодыми людьми, направленной на повышение самооценки и поиск внутренних ресурсов для учебной деятельности, выбора жизненного пути. Знания об особенностях детских воспоминаний и их связи с самооценкой являются полезными для психологического просвещения родителей. Данное исследование может быть продолжено в направлении изучения низкой самооценки во взаимосвязи с детскими воспоминаниями, исследования детских воспоминаний у людей разных возрастов и их связи с Я-концепцией, изучения детских воспоминаний и их роли в реализации взрослыми людьми родительских функций.

Литература:

1. Адлер А. Индивидуальная психология: теория и практика. – СПб: Ленинградский Государственный университет, 1993. – 107 с.
2. Адлер А. Наука жить. – Киев: Port-Royal, 1997. – 288 с.
3. Василевская К.Н., Кабардов М.К., Нуркова В.В. Индивидуально-типологические особенности автобиографической памяти [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. – № 2(16). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 09.11.2017).
4. МакАдамс, Д.П. Методология и история психологии: Психология жизненных историй. – Том 3, Выпуск 3 июль-сентябрь 2008. – с 135-166.
5. Нуркова В. В. Автобиографическая память (Структура, функции, механизмы): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: Москва, 1998. – 305 с.
6. Фрейд А. Детский психоанализ. — СПб.: Питер, 2003. – 477 с.
7. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред. М. Г. Ярошевский. – М.: Просвещение», 1990. – 448 с.
8. Bauer P. J., Larkina M. The onset of childhood amnesia in childhood: A prospective investigation of the course and determinants of forgetting of early-life events. *Memory magazine*. Volume 22, Issue 8, 2014, p. 907-924
9. Loftus E.F. Make-Believe Memories // *American Psychologist*, 58, 2003, p. 864–873.
10. Loftus, E.F., Pickrell, J.E. The formation of false memories // *Psychiatric Annals*, 25, 1995. – pp. 720-725.

УДК 159.9

кандидат педагогических наук Фассахова Гузель Рафкатовна

Казанский государственный аграрный университет (г. Казань);

кандидат филологических наук Гатауллина Роза Виллоровна

Казанский государственный аграрный университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук Чумарова Любовь Григорьевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

АБРАХАМ МАСЛОУ И ЕГО ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы гуманистической идеи Абрахама Маслоу. Авторы предлагают ознакомиться с гуманистическими идеями американского ученого Абрахама Маслоу, что может способствовать усовершенствованию теории и практики современного образования. Идеи Абрахама Маслоу могут быть взяты, по мнению авторов, на вооружение педагогами, психологами, родителями, для решения сложных и противоречивых социально-педагогических задач сегодняшнего и завтрашнего дня.

Ключевые слова: психология, самоактуализация, педагогика, гуманизм, личностно-ориентированный, концепция.

Annotation. In the article it is researched the humanitarian conception of the great American psychologist Abraham Maslow. It has been analyzed his idea about self-actualization of a person, his humanitarian point of view to the development and ability of a person.

Keywords: psychology, pedagogic, humanism, idea, self-actualization, person-centered, conception, education.

Введение. Достижения зарубежной и отечественной антропологии создают прочную научную базу для развития теории и практики личностно-ориентированных концепций воспитания. В использовании зарубежного опыта отечественная педагогика исходит из выявления опыта непреходящих ценностей, законов и закономерностей развития личности. Ознакомление, углубленное изучение и распространение идей и находок Абрахама Маслоу, по мнению авторов, может способствовать усовершенствованию теории и практики современного образования.

Актуальное теоретическое и практическое значение наследия Абрахама Маслоу и вместе с тем неразработанность вопросов, связанных с реализацией в педагогической практике его концепции самоактуализации личности определили выбор темы нашего исследования.

Формулировка цели статьи. Проанализировать и раскрыть гуманистическую концепцию самоактуализации Абрахама Маслоу, дать оценку ее результативности в педагогической практике.

Изложение основного материала статьи. Изучая наследие Абрахама Маслоу становится ясно, что важнейшим фактором становления его гуманистических идей стали особенности его собственного профессионально-личностного развития. Абрахам Гарольд Маслоу (Abraham Harold Maslow) родился в Бруклине, Нью-Йорк, в 1908 году. Он был сыном эмигрантов из России. Родители делали все возможное, чтобы их старший сын получил образование. Но по признанию самого психолога, он в детстве был очень одинок и несчастен, и вырос в библиотеках, среди книг, без друзей [7, с. 37].

Кроме общего ощущения одиночества, жизнь Абрахама Маслоу осложняли его непростые отношения с матерью [7]. Мать психолога была очень религиозной женщиной и часто использовала имя Бога в качестве наказания за малейшие проступки. В результате Абрахама Маслоу вырос атеистом. Отношения с отцом также не складывались, так как он постоянно внушал сыну, что тот глуп и уродлив. Однако Абрахам, несмотря на это, пытался угодить родителям. Он поступил в колледж, где собирался изучать закон, чтобы стать адвокатом, однако он вскоре понял, что это не его призвание.

Поступив в университет, Абрахам Маслоу начинает увлекаться идеей Дж.Б.Уотсона (J.B.Watson) о бихевиоризме как о мощном орудии воздействия на человеческую жизнь. Во время учебы Абрахам Маслоу работает над изучением поведения обезьян под руководством известного психолога Гарри Харлоу (Harry Harlow). Будучи студентом Висконсинского университета, Абрахам Маслоу серьезно начал изучать работы таких социальных антропологов, как Бронислав Бориновски, Маргарет Мид, Рут Бенедикт и Ральф Линтон.

Большое влияние на становление гуманистических идей Абрахама Маслоу оказала работа с известным теоретиком в области обучения Э.Л.Торндайком в Колумбийском университете (в частности, выведенный им «закон эффекта», т.е. зависимость упрочения реакции индивида от последующего удовлетворения или неудовлетворения), а также работа в Бруклинском колледже, где он проработал 14 лет. Затем в Бруклинском колледже Абрахам Маслоу продолжил изучать идеи известных психологов. Бруклинский колледж он называл центром психологической вселенной. Здесь в то время работали видные ученые Европы первой половины 20 века, которые вынуждены, были спасаться от Гитлера, такие как: Эрих Фромм, Альфред Адлер, Карен Хорни, Рут Бенедикт, Макс Вертгеймер. Именно к опыту этих ученых, их исследованиям Аб. Маслоу обращался чтобы познать поведение человека. Труды этих ученых, встречи с ними помогли Абрахаму Маслоу сформировать интеллектуальную основу его дальнейших гуманистических взглядов. В этот же период он занимался также и психоанализом [9; 35-37].

Наибольшее влияние на взгляды Маслоу оказали психоанализ, гештальт-психология и работа нейропсихолога Курта Гольштейна: «Если бы я выразил в одном предложении то, что для меня значит гуманистическая психология, я бы сказал, что это интеграция Гольдштейна (и гештальт-психологии) с Фрейдом (различными психодинамическими психологиями), соединенная с научным духом, который я перенял от своих учителей из Университета в Висконсине» [11, с. 9]. В то же время Маслоу писал: «Не следует говорить о гуманистической психологии, - писал он. – Прилагательное совсем не обязательно. Не считайте, что я против бихевиоризма. Я против доктринерства... Я - не фрейдист и не антифрейдист, я - не бихевиорист и не антибихевиорист. Я - антидоктринер. Я против того, что закрывает перед нами двери и отрезает возможности» [9, с. 57].

Значительное влияние на жизнь и на мышление Абрахама Маслоу оказало психоаналитическая теория З.Фрейда. Он писал, что «многим обязан Фрейду и всем теориям, которые он расплодил, и контр-теориям, которые в свою очередь расплодили *они*» [11, с. 9]. В 50-е годы, когда клиническая психология была еще

сравнительно новой областью, Абрахам Маслоу считал психоанализ наилучшей системой для исследования психопатологии, а также лучшей из доступных форм психотерапии. Однако он считал, что психоаналитическая система недостаточна для роли общей психологии, приемлемой для всего человеческого мышления и поведения. «Психоанализ представляет человека каким-то ущербным существом, из которого тут и там выпирают его слабости и недостатки, без которых его описание было бы неполным... практически вся деятельность, которой может гордиться человек и в которой заключается смысл, богатство и ценность его жизни, - все это или опускается Фрейдом или переводится при его анализе в разряд патологического» [11].

Ведя свои наблюдения, Абрахам Маслоу видел, как его мысли в некоторой степени согласуются с мыслями Фрейда по части психических процессов, которые располагаются на пути между восприятием и поступком, а именно: 1) сознание, воспринимающее впечатления как внешнего мира, так и внутреннего, 2) бессознательное с его образами воспоминания; 3) подсознательное, лежащее у начала пути действия или поступка и играющее своего рода роль внутреннего цензора. Именно оно занимается вытеснением или подавлением неприемлемых с точки зрения Сверх-я мотивов. В связи с этим перед психологом ставится задача: выявить данные мотивы, которые и являются истинной причиной, вызывающей фрустрацию и неврозы. Затем эти мотивы доводятся до сознания индивида, после чего следует работа по их исправлению.

Абрахам Маслоу писал, что человек имеет потенциальные возможности для позитивного роста и совершенствования, и иррациональных сил. Именно такого взгляда Абрахам Маслоу придерживался всю жизнь.

Абрахам Маслоу обращал огромное внимание на проблему развития личности. Одним из самых больших недостатков психоанализа, с его точки зрения, является не столько стремление принизить роль сознания человека, сколько тенденция рассматривать психическое развитие с точки зрения адаптации организма к окружающей среде. В то же время одной из главных идей Абрахама Маслоу была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой. А наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно грозит смертью для личности. Равновесие, адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, т.е. к самоактуализации есть основа развития и человека и общества.

Для сторонников гуманистической психологии человек - это совершенно особый вид живых существ. В отличие от бихевиористов, которые подчеркивают принадлежность людей к животному миру, Абрахам Маслоу рассматривал человека как нечто отличное от других животных. Он полагал, что теория бихевиоризма «дегуманизировала» человека, трактуя его как машину, составленную из цепочек условных и безусловных рефлексов. Поэтому изучение животных неприменимо для понимания человека, так как при этом теряются те характеристики, которые присущи только человеку (идеалы, ценности, любовь, юмор, зависть, мужество).

Абрахам Маслоу интересовали также идеи Карла Густава Юнга, посвятившего себя изучению динамических неосознаваемых влечений на человеческое поведение и опыт [5]. В отличие Фрейда, Юнг, например, утверждал, что индивидуумы мотивированы интрапсихическими силами и образами, происхождение которых уходит вглубь истории эволюции.

Говоря о термине «самоактуализация», хотелось бы отметить, что он использовался еще К.Г. Юнгом, хотя это редко отмечается психологами-гуманистами. По Юнгу, самоактуализация означала конечную цель развития личности, достижение ею единства на базе наиболее полной дифференциации и интеграции различных ее сторон. Здесь мы также усматриваем взаимосвязь воззрений Абрахама Маслоу и Карла Густава Юнга.

Среди тех, кто привнес в психоанализ социально-психологические идеи и оказал влияние на Абрахама Маслоу, необходимо назвать Альфреда Адлера, Эриха Фромма, Карен Хорни и некоторых других ученых [2].

Однако самое главное, что берет Абрахам Маслоу, например, у Фромма, это идею самореализации, в которой природа человека представлена своей уникальностью, порождающей необычайные возможности и соответствующие проблемы. Абрахам Маслоу привлекало в идеях Фромма то, что последний считал человека, стремящегося к идеальному осмыслению совершенной жизни, а не просто к выражению своих врожденных потенциальных возможностей, что происходит сознательно, но без участия самости. Иначе говоря, в человеческих силах совершенствовать себя самого, но путь к такому совершенству не сводится к простому проявлению врожденных сильных качеств.

Абрахам Маслоу также серьезно изучал гештальтпсихологию, которая исследует восприятие, познание и другие виды сложных проявлений человеческого разума комплексно, целой системой. Он искренне восхищался Максом Вертхаймером и его учительницей Рут Бенедикт. Работа о продуктивном мышлении Макса Вертхаймера была близка собственным исследованиям Абрахаму Маслоу.

Не менее значительное влияние на мышление Маслоу оказала работа Курта Гольдштейна, нейропсихолога, подчеркивавшего, что организм - это единое целое, и то, что происходит в любой части, затрагивает весь организм [2]. Работа Маслоу по самоактуализации была до некоторой степени вдохновлена Гольдштейном, который первым использовал сам термин. Ему, кстати, Абрахам Маслоу посвятил свою книгу «К психологии бытия», где в предисловии сказал о том влиянии, какое оказал на него Гольдштейн [11]. Абрахам Маслоу считал, что самоактуализация не освобождает индивида от всех проблем и трудностей; наоборот, активизация данного процесса может быть причиной боли и страданий.

Очень много для своей гуманистической психологии Абрахам Маслоу взял у А. Адлера, главная посылка концепции которого заключалась в том, что человек является единым и самосогласующимся организмом [6-9]. Особо привлекательным для Абрахама Маслоу было утверждение Адлера в том, что он рассматривал человека, исходя из его органичной целостности, т.е. подходил к этому из единого психодинамического принципа. Адлер вывел его из самой жизни, показав, что жизнь невозможно представить себе без непрерывного движения в направлении роста и развития. Индивидуум можно воспринимать как единое и самосогласующееся целое только при условии, если он движется по направлению к лично значимым целям.

Абрахаму Маслоу было близко мнение Адлера о том, что человек не стремится к миру, покою и снятию напряжения. Именно на возрастании напряжения можно найти сходство подхода совершенствования модели самореализации Адлера с актуализационным подходом Абрахама Маслоу.

Весьма близки по своему содержанию к идее самоактуализации также концепции «стремления к превосходству» и «творческого Я» А. Адлера. Стремление к превосходству является фундаментальным законом человеческой жизни, утверждал Адлер.

Многие исследователи полагают, что стремление к превосходству имеет в своей основе здоровое рациональное зерно, поскольку именно это стремление и может подвигнуть личность к борьбе за свое саморазвитие и самосовершенствование. Впоследствии это универсальное стремление, открытое А. Адлером, нашло свое отражение в концепциях самоактуализации Абрахама Маслоу и актуализирующейся тенденции К. Роджерса. Рассматриваемый нами аспект как раз и касается феномена самоактуализации личности, в основе которой лежат потребности роста, развития и самосовершенствования. Поэтому и термин «самоактуализация» часто является синонимом термина «актуализация своих возможностей»; в частности, выше названные психологи описывают очень близкие явления: стремление человека стать тем, чем он может стать (Абрахам Маслоу) и стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей (Карл Роджерс).

Абрахам Маслоу также широко опирался на работы Г. Олпорта, чьи исследования оказали большое влияние на дальнейшее развитие гуманистической психологии США [4]. Олпорт, в частности, развил системный подход к изучению личности, противостоящий психоанализу и бихевиоризму. Согласно американскому психологу, личность есть открытая психофизическая система, ядро которой составляет человеческое Я, стремящееся к реализации своего жизненного потенциала, к самоактуализации. Он считал, что личность в своих проявлениях в большей степени следует социальным, а не биологическим мотивам, которые могут стать независимыми от биологической почвы и функционировать самостоятельно.

Все выше перечисленные направления (бихевиоризм, необихевиоризм, фрейдизм, гештальтпсихология) оказали большое влияние на развитие психологии XX века. Но каждое направление имело свои минусы, и было невозможно научно объяснять психические процессы в развитии человека. Поэтому в 50-60 гг. появляются новые продуктивные направления в современной психологии. В области исследования человеческого сознания – нейрофизиология, нейроморфология, нейропсихология; в области исследования познавательной деятельности средствами ее моделирования – когнитивная психология (Дж. Брунер, П. Линдсей, У. Найсер, Д. Норман, Г. Саймон, И. Фестингер, Ф. Файдер и др.). И, наконец, появляется одна из наиболее современных областей психологии – гуманистическая психология, что и является предметом нашего исследования. Она выросла из потребности в более позитивных взглядах на человеческую личность, в противовес теориям бихевиоризма, фрейдизма, психологам-адептам теорий Адлера, Юнга, Эриксона.

Субстанциональной областью практики гуманистической психологии выступает в наше время психотерапевтическая практика, в которой совершенствовались различные гуманистические идеи на человека. Они образовали теоретико-практический фундамент гуманистической психологии.

Создавая свою теорию личности, Абрахам Маслоу исходил из того, что каждый человек обладает стремлением (и имеет к этому способность) к личностному самосовершенствованию. Будучи существом, наделенным сознанием, он сам для себя определяет смысл жизни, ее цели и ценности, и является по отношению к себе высшим экспертом и верховным судьей.

Для Абрахама Маслоу в контексте самореализации на первый план выступают личностные успехи людей.

Главное, что есть у Абрахама Маслоу, это то, что в центре его позиции лежит вера в индивидуальный опыт человека, в его способность открывать и обнаруживать в себе личностный потенциал, а также самостоятельно проектировать для себя направление и способы личностного роста. И хотя в настоящее время в гуманистической психологии можно встретить множество идей и концепций, есть все же общие характеристики, которые объединяют их всех; и самые существенные из них, как нам представляется, это – а) сущность человека (самая природа человека) имеет сильнейший потенциал для собственного конструктивного развития, который задан человеку не автоматически, а в виде потенциальных возможностей самореализации; б) становление человека как человека (развитие, а если быть точнее – саморазвитие, и раскрытие всех потенциальных возможностей); в) личностный рост человека (обретение себя как цельной личности); г) цель психологии (способствовать раскрытию и развитию сущности человека).

Выводы. Таким образом, теоретические направления исследования личности классифицируются в терминах трех основных категорий: *психоанализ, бихевиоризм, гуманистическая психология*. Именно третье направление персонологии – гуманистическое направление в теории личности предложила совершенно противоположную трактовку человеческой природы. С точки зрения гуманистической психологии сама сущность человека движет его в направлении личностного роста и, в конечном счете, – к самоактуализации, т.е. процессу, включающего в себя здоровое развитие способностей людей, чтобы они могли стать тем, кем могут стать, а значит – жить осмысленно и совершенно. К апологетам этого направления, подчеркивающего уникальность человека и наличия в нем потенциала саморегулируемого и эффективного функционирования, относится Абрахам Маслоу.

Литература:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Пер. с англ. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 448 с.
2. Ивашенко А.В., Семинага Ж.П. Теории личности в зарубежной психологии. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2001. – 120 с.
3. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
4. Олпорт Г. Личность: Проблема науки или искусства? // Психология личности: Тексты. – М., 1982. – С. 106-108
5. Юнг К.Г. Собр. Соч. Конфликт детской души.– М.: Канон, 1994. - 336 с.
6. Фахрутдинова А.В. Кондратьева И.Г. Современные тенденции социо-ориентированного воспитания учащихся в условиях мультикультурализма: нравственный аспект / Ученые записки КГАВМ. – 2015. – Т. 221. - С. 228-235. ISSN 0451-5838
7. Goble F. (1970). The third force: The psychology of Abraham Maslow. New York: Pocket Books.
8. Goldstein K. 1940. Human nature in the light of psychopathology. New York: Schocken.
9. Hall M. H. (1968). A Conversation with Abraham H. Maslow. Psychology Today, 2, 35-37, 54-57.
10. Naumas M., Green L. (1982). The assessment of motivation within Maslow's framework. Journal of Research in Personality, 16, 179-192.

11. Maslow A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
12. Fakhrudinova A. The Idea of Citizenship Education in Russian Universities: Modern Approach and Content / Fakhrudinova A., Mefodeva M., Makmutova M // *INTED2017 Proceedings 11th International Technology, Education and Development Conference.* - 2017, 6-8 March. P. 4637-4642
<https://library.iated.org/view/FAKHRUTDINOVA2017IDE>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аванесян Л. Р.	ДЕСТРУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ РЕБЁНКА КАК СЛЕДСТВИЕ ДЕФОРМАЦИИ ПРОЦЕССА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	4
Агаев Натиг Фарман оглы Челнокова Е. А. Житникова Н. Е.	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У СТУДЕНТОВ	8
Андрианов А. С.	К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	11
Архипова С. В. Стёпкина Н. В.	ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	14
Архипова С. В. Шемырева С. Ю.	ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СУБЪЕКТАМИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	18
Афанасьев В. В. Афанасьев И. В. Куницына С. М.	КОНВЕРГЕНТНЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ МОСКОВСКОГО РЕГИОНА	24
Батчаева З. С.	РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ	27
Безденежных А. А.	ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ VS ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	30
Беляева Т. К. Новик И. Р. Воронина И. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ	33
Благонравова М. А.	ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	37
Блясова И. Ю. Зайцева Л. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	40
Богрова М. И. Лагутин А. О. Сухинин А. А.	СОЦИАЛЬНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ	44
Боева О. А.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОЛЛЕКЦИЙ - КРЕАТИВНЫЙ СПОСОБ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДИЗАЙНЕРА	47
Бурмакина Н. А. Хлякин О. С.	К ПРОБЛЕМЕ ФАЛЬСИФИКАЦИИ СТУДЕНТАМИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПУТЕМ ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЯМИ	50
Ваганова О. И. Булаева М. Н. Седых Д. В.	ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ: СУЩНОСТЬ, ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ И ОЦЕНИВАНИЮ	53
Ваганова О. И. Седых Д. В. Пирогова А. А.	ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	56

Васильченко С. Ш. Митрохина С. В.	ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ	59
Васькина Н. В. Шарапова С. И.	СМЫСЛОВОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ЛЕСНОЙ ОТРАСЛИ ЧТЕНИЮ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	63
Ведерников В. П. Головина Г. В.	СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОГРАММЫ И ПРОЕКТЫ ДЕТСКИХ, ПОДРОСТКОВЫХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ТИМАШЕВСКОГО РАЙОНА КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ	65
Веккесер М. В. Шмутьская Л. С.	ВНЕДРЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	68
Гавриш А. И. Покрыщенко А. Ю.	РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	72
Донина И. А. Шайдорова Н. А.	ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРНЕТ-МАРКЕТИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	75
Жулина Е. В. Соловьева Н. Н.	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	79
Загури-Охана Орли	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КЛИНИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	82
Захарова Т. В. Моисеева А. А. Сошникова О. В.	ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	87
Зверева М. В. Бобкова С. Н. Искакова Ж. Т.	СКРИНИНГ СЕРДЕЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗКУЛЬТУРЫ МЕТОДОМ ДИСПЕРСИОННОГО КАРТИРОВАНИЯ ЭКГ	93
Звягинцев М. В. Красильникова Е. В.	ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ	97
Ивинская М. С.	КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ И ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	100
Иневаткина С. Е. Сергеева Т. А.	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	103
Исаева И. Ю. Исаев А. А. Кондрашова Е. Н.	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	107
Капин С. В.	ГОТОВНОСТЬ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ТРЕБОВАНИЙ К ВЫПУСКНИКАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	110

Касиманова Л. А.	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ	113
Клещунов С. С. Бобкова С. Н.	ЛОКОМОТОРНЫЕ ТРЕНИРОВКИ В РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ С ТРАВМАТИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СПИННОГО МОЗГА	117
Копцева Т. А. Копцев В. П.	ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ ИГРА В ЖИЗНИ РЕБЁНКА	121
Коркмазов А. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ СМЫСЛООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	124
Кочемасова Л. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	127
Крамской С. И. Егоров Д. Е. Амельченко И. А.	МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КАФЕДРЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА В ОПОРНОМ ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА БГТУ ИМ. В. Г. ШУХОВА	130
Кривцов А. С. Кутергин Н. Б. Тарасенко А. А.	ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ УСПЕШНОСТЬ В ПУЛЕВОЙ СТРЕЛЬБЕ	134
Кружилина Т. В. Орехова Т. Ф.	К ВОПРОСУ О ФОРМУЛИРОВАНИИ ПРОТИВОРЕЧИЙ И ГИПОТЕЗЫ В НАУЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	138
Кузьмичёва Т. В.	ВОЗМОЖНОСТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР)	143
Лаптев А. И. Пархаева О. В. Судакова Ю. Е.	ФОРМИРОВАНИЕ И КОНТРОЛЬ СИЛОВОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АТЛЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКОЙ В ВУЗЕ	146
Лепилина Т. В. Кудрявцев М. Д. Коннов В. М.	ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПЛАВАНИЮ, С ПРЕИМУЩЕСТВЕННЫМ РАЗВИТИЕМ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КОГНИТИВНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ	150
Любимов В. Б.	О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ В СПОРТИВНОЙ БОРЬБЕ	154
Матехина О. Г.	ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К СОЗДАНИЮ СЦЕНАРНЫХ ТЕКСТОВ	157
Медведев И. В. Семёнов В. В. Андрянов А. С.	ПОДГОТОВКА ПОЛИЦЕЙСКИХ К ПРИМЕНЕНИЮ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ В УСЛОВИЯХ СИЛОВОГО ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ	160
Милькевич О. А.	ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В СИТУАЦИИ НОВЫХ ВЫЗОВОВ	164
Миронова С. П. Ольховская Е. Б.	ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА: ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА	168
Московченко О. Н. Захарова Л. В. Люлина Н. В.	МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ЗАБОЛЕВАНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	173

Мугаллимова Н. Н. Мартынова А. С. Бадилин И. О.	СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ИЗБРАННОМ ВИДЕ СПОРТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	176
Мухамедвалеева Е. А. Мирошниченко И. Н.	СТАНОВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ АКТУАЛИЗАЦИИ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА	179
Нагоева М. А.	ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЛУШАТЕЛЕЙ: СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ И ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ	182
Неклюдова В. В.	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	185
Плотникова Е. Е. Быстрова Н. В. Лисина Е. И.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ КАК КОМПОНЕНТ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ	188
Плотникова Е. Е. Быстрова Н. В. Тюмина Н. С.	СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЕЙ ВОСПИТАННИКА	191
Поломошнова С. А.	МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ САМООПРЕДЕЛЕНИЕМ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	194
Попова Т. В. Быстрова Н. В. Коротеева О. Д.	СПЕЦИФИКА ПРАВОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	197
Потатуев Н. И. Бобкова С. Н. Кулькова И. В.	ВОСПИТАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	200
Радостева М. В. Пряжников Е. Ю. Бахтигулова Л. Б.	К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	203
Романюк М. Н. Романюк Т. В.	НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ПРИДНЕСТРОВЬЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	206
Рылеева А. С.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К СЕМЕЙНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	209
Садриева Л. М. Салихова Г. Л.	РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ИНФОРМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	213
Салпагарова А. А. Текеева Э. К.	ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	216
Сегал М. С. Матюхов Д. М.	ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЫГУНОВ ТРОЙНЫМ ПРЫЖКОМ	219
Сергеева М. Г. Дмитриченкова С. В. Варламова И. Ю.	ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ К МОНИТОРИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	222
Сергеева М. Г. Пугачев И. А. Самохин И. С.	РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТУДИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИОННОГО УРОВНЯ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА	225
Сидорова И. Г.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	228

Сиразиева З. Н. Дульмухаметова Г. Ф.	РЕФЕРИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СТАТЬИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	232
Степанова Ю. В. Кодолова И. А. Савдур С. Н.	К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	235
Суходимцева А. П. Дмитриченко С. В.	МЕЖПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	240
Тращенко С. А.	СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ	243
Трубакова Д. И. Мохаммад Сарвар Мохаммад Анвар Будильцева М. Б.	РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	247
Тураев Р. Р. Зуев И. В. Тарасов Д. К.	МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	253
Филатова О. Н. Васильева Н. В. Фирсов М. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	256
Фоменко Н. В.	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	259
Фугелова Т. А.	УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	262
Ханова Т. Г. Гузь А. А.	РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	266
Харитоновна Е. В.	ФАСИЛИЦИРУЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	269
Хлыбова М. А.	ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРОВ И АСПИРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	272
Цаликова М. А. Фардинова М. Д.	СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКТИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО- ОСЕТИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА)	275
Цзян Сюехуа	ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕКСТУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ	278
Цыплакова С. А. Тимофеева Ю. С. Чекмарева М. Д.	ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	281
Цыплакова С. А. Леонова В. Н. Пескова Н. В.	ВЕДУЩИЕ КОНЦЕПЦИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	284
Челнокова Е. А. Казначеева С. Н. Терехина А. Е.	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ	287

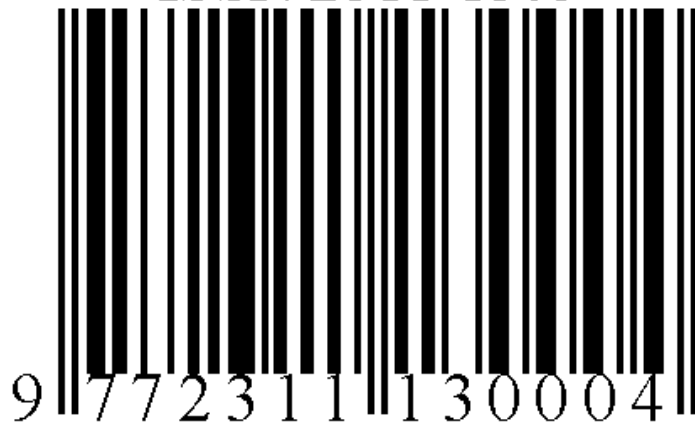
Шерайзина Р. М. Мигунова Е. В.	СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ГРУППОВЫХ ФОРМ СТУДЕНЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ВУЗЕ	290
Шевченко И. А. Иноценко В. А.	ВОПРОСЫ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ НАРУЖНЫХ СЛУЖБ ПОЛИЦИИ	294
Шикалова Т. Н.	ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО В СИСТЕМЕ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	298
Шобонов Н. А. Смирнова Ж. В. Григорян Н. М.	ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	301
ПСИХОЛОГИЯ		
Алаева М. В. Дементьева Е. В. Ардашкина Д. С.	ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП	305
Алексеева Н. А.	ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ	308
Анохина А. С. Токарева О. А.	ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	311
Афонькина Ю. А.	ДОШКОЛЬНИК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ХУЖЕ РАЗВИТОЙ ИЛИ ИНАЧЕ РАЗВИТОЙ?	314
Балакирева Н. А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА СО СТАРШЕКЛАСНИКАМИ ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	318
Виноградова Н. И. Кохан С. Т. Антонов В. Л.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ	324
Захарова А. Н. Дулина Г. С. Петунова С. А.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ВУЗА	328
Кобзева О. В.	ФЕНОМЕН ИДЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ	332
Куфтяк Е. В. Задорова Ю. А.	ПРИВЯЗАННОСТЬ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МАТЕРИ С РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	335
Лучшева Л. М. Пустовалова В. В.	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ЛИДЕРСКИМИ КАЧЕСТВАМИ У СТУДЕНТОВ	340
Малютина Т. В. Морозова И. С.	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	343
Мельникова Н. В. Пяшкур Ю. С.	КАЧЕСТВЕННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	347
Моложавенко А. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ	350
Нальгиева Ц. Я.	ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ И УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	359

Неклюдова В. В.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФИНАНСОВОГО МЕНЕДЖЕРА В СИСТЕМЕ ЖИЛИЩНОГО КРЕДИТОВАНИЯ	362
Русяева И. А. Волкова И. В.	СВЯЗЬ ДЕТСКИХ ВОСПОМИНАНИЙ И САМООЦЕНКИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК 16-20 ЛЕТ	365
Фассахова Г. Р. Гатауллина Р. В. Чумарова Л. Г.	АБРАХАМ МАСЛОУ И ЕГО ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ	369

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск 58. Часть 2.

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.